

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования



*85 лет*

*Уральскому государственному  
педагогическому университету*

**Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц  
с ограниченными возможностями здоровья**

**МАТЕРИАЛЫ  
ВСЕРОССИЙСКОЙ ЗАОЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
ученых и практических работников**

**18 марта – 18 апреля 2019 г.,  
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2019

УДК 376  
ББК Ч45  
А43

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
в качестве *научного* издания (Решение № 45 от 11.06.2019)

**Научные редакторы:**

кандидат педагогических наук, профессор И. А. Филатова  
кандидат филологических наук, доцент А. В. Цыганкова

А43 Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : материалы всероссийской заочной конференции ученых и практических работников, 18 марта – 18 апреля 2019 г., г. Екатеринбург, Россия / Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-1179-3

В сборнике представлены материалы всероссийской заочной конференции ученых и практических работников.

Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 376  
ББК Ч45

ISBN 978-5-7186-1179-3

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Резолюция</b>	<b>6</b>
 <i>Азанова Е. М.</i>	
Опыт психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в форме домашнего обучения.....	8
 <i>Бармина Т. Н.</i>	
Развивающая предметно-пространственная среда как условие эффективной коррекции познавательного-речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста в соответствии с современными требованиями.....	13
 <i>Быстрова К. С.</i>	
О формировании жизненных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)...	17
 <i>Гиндуллина И. В.</i>	
Развитие духовно-нравственных качеств личности на уроках изобразительного искусства.....	21
 <i>Гребень Н. Ф.</i>	
Личностные особенности подростков с умственной отсталостью легкой степени.....	25
 <i>Донгаузер Е. В., Абатунова А. В.</i>	
Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса начальной школы..	30
 <i>Донгаузер Е. В., Сокурова И. В.</i>	
К вопросу коррекционно-педагогической работы с обучающимися с умственной отсталостью в контексте реализации ФГОС.....	36
 <i>Донгаузер Е. В., Тамаева А. А.</i>	
Анализ проблемы готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	42
 <i>Ильиных Н. Е.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в период адаптации к условиям обучения в основной школе.....	49
 <i>Карх С. В., Бархатова Т. Б., Попова Ю. В.</i>	
Обращение на ТПМПК обучающихся, осваивающих основные общеобразовательные программы основного общего образования.....	54

<i>Козлова Д. С.</i>	
Теоретические аспекты процесса социально-педагогического сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	60
<i>Малюкова А. С., Ульянова У. С.</i>	
Особенности построения связного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	65
<i>Маргасова Ю. О., Газизуллина Н. А.</i>	
Использование мнемотехники для развития связной речи и зрительной памяти у детей среднего дошкольного возраста с ОВЗ.....	69
<i>Мельникова С. М.</i>	
Эстетическое сознание: наука, практика, опыт.....	72
<i>Михеева М. Э.</i>	
Формирование музыкально-эстетической культуры у детей с ОВЗ.....	75
<i>Мухутдинова Ю. Е.</i>	
Технологии дистанционного обучения детей с ОВЗ в дошкольной организации.....	78
<i>Нугаева О. Г., Булдакова Л. А.</i>	
Возможности сказкотерапии в развитии социального интеллекта у младших школьников с проблемами в общении.....	83
<i>Петрова Е. Г.</i>	
Практика организации единого речевого пространства в условиях образовательного учреждения, реализующего АООП.....	87
<i>Поздина А. М.</i>	
Особенности специальной индивидуальной программы развития	91
<i>Пугина О. А.</i>	
Педагогическая диагностика уровня сформированности мелкой моторики обучающихся с умственной отсталостью на уровне дошкольного образования.....	96
<i>Соломенник И. В.</i>	
Ресурсы цифрового проекта мобильного приложения Chatter Kids в коррекции речевых дизонтогенезов дошкольников.....	101
<i>Стерхова Н. И.</i>	
Реализация АООП в условиях школы-интерната.....	104
<i>Чебыкин Е. В.</i>	
Коррекционная направленность изучения площадей в школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы.....	110

*Шадрина Н. П.*

Формирование основ экономических знаний в курсе математики в классах с углубленной трудовой подготовкой в специальной (коррекционной) школе.....	115
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Ярош Е. А.*

Компенсаторные технологии коррекции ФФНР у дошкольников с дизартрией как эффективное средство развития коммуникации в условиях инклюзивного образования.....	120
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## **РЕЗОЛЮЦИЯ**

18 марта – 18 апреля 2019 г. в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург) прошла всероссийская заочная конференция ученых и практических работников «Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья».

### ***Цель конференции***

Обмен опытом научно-практической деятельности ученых и практических работников, занимающихся проблемами обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.

### ***Участники конференции***

В работе конференции приняли участие представители различных образовательных организаций:

1. ФГБОУ ВО «УрГПУ», г. Екатеринбург.
2. ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1», г. Екатеринбург.
3. МБДОУ № 18 «Яблонька», г. Екатеринбург.
4. ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3», г. Екатеринбург.
5. МАДОУ № 410, г. Екатеринбург.
6. ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 5, реализующая АООП», г. Екатеринбург.
7. ТПМПК города Екатеринбурга, г. Екатеринбург.
8. МАОДУ детский сад комбинированного вида «Гармония», г. Новоуральск.
9. ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест», реализующая АООП», г. Екатеринбург.
10. Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск
11. МБДОУ № 362, г. Екатеринбург.
12. МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 244, г. Екатеринбург.
13. ГКОУ СО «Новоуральская школа № 2», г. Новоуральск.
14. МАДОУ детский сад № 43 «Малыш», г. Сухой лог.

### ***Основные направления работы конференции:***

- Психолого-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с нарушением развития.
- Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

- Теоретические и методические вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального, инклюзивного и интегрированного образования.
- Системный подход в организации логопедической работы.
- Комплексная психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям с ТМНР и РАС.
- Реализация адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
- Инновационные формы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
- Качество подготовки дефектологических кадров.

### **Рекомендации**

По итогам конференции были сформулированы следующие рекомендации:

1. Ходатайствовать об издании сборника научных трудов по итогам работы конференции и включении его в РИНЦ.
2. Наградить активных участников конференции сертификатами и благодарственными письмами.

**Азанова Екатерина Михайловна**

*Учитель-дефектолог, учитель начальных классов, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат “Эверест”», реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Цвиллинга, д. 14; тел/факс 257-51-84; Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средней общеобразовательной школы № 170 с углубленным изучением отдельных предметов Железнодорожного района г. Екатеринбург Свердловской области.*

## **ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ФОРМЕ ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье описывается опыт психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в форме домашнего обучения. Указаны направления работы по коррекции нарушений внимания и памяти у обучающихся с ОВЗ как основы их дальнейшего развития. Сделан акцент на применение дидактических игр на занятиях учебного характера. Отмечена эффективность индивидуального подхода к самому ребёнку и его родителям. Проанализированы основные сложности, которые испытывают родители и педагоги общеобразовательных школ при организации обучения лиц с ОВЗ на дому. Приведён пример установления контакта с обучающимся с ОВЗ и его семьёй.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, домашнее обучение, индивидуальный подход, индивидуализация обучения, федеральные государственные образовательные стандарты, ФГОС, начальная школа, младшие школьники, адаптированные основные общеобразовательные программы.

**Azanova Ekaterina Mikhailovna**

*Defectologist Teacher, Primary School Teacher, Ekaterinburg Everest Boarding School, Public Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region, Implementing Adapted Basic General Education Programs; Municipal Autonomous Educational Institution of Secondary School № 170 with In-depth Study of Individual Subjects of the Zheleznodorozhny District of Ekaterinburg, Ekaterinburg, Russia.*

## **EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN HEALTH IN THE FORM OF HOME TRAINING**

**Abstract.** The article describes the experience of psychological and pedagogical support of education of students with disabilities in the form of home schooling. The directions of work on the correction of attention and memory disorders in students with disabilities as the basis for their further development are indicated. Emphasis is placed on the use of didactic games in classroom instruction. The effectiveness of an



individual approach to the child and his parents was noted. The main difficulties experienced by parents and teachers of secondary schools in organizing training for students with disabilities at home are analyzed. An example is given of establishing contact with students with a HVD and his family.

**Keywords:** psychological and pedagogical support, children with disabilities, limited health opportunities, HIA, home schooling, individual approach, individualization of education, federal state educational standards, GEF, elementary school, younger students, adapted basic general education programs.

В современных условиях модернизации образования, как общего, так и специального, стало возможным обучать всех детей без исключения. Ушёл в прошлое термин «необучаемые дети». С 1 сентября 2016 года введены федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право обучаться в образовательных организациях системы специального образования: в школах, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), или в общеобразовательных школах, как в отдельных классах, так и в условиях инклюзии. Даже дети с тяжёлыми и множественными нарушениями (ТМНР) имеют возможность обучаться. Для них в школах разрабатываются специальные индивидуальные программы развития (СИПР). Но к сожалению, именно эта категория детей с ОВЗ зачастую не может пребывать на территории той или иной образовательной организации в силу тяжести своего дефекта. Тогда образовательная организация осуществляет образование таких детей в домашних условиях. Обучение на дому применялось и раньше в системе специального образования, поэтому многие педагоги имеют опыт организации такого обучения. Автор данной статьи поделится своим опытом домашнего обучения детей с ОВЗ в рамках психолого-педагогического сопровождения их образования.

Много лет я работала в детском доме в школе-интернате № 16 для детей-сирот, оставшихся без попечения родителей, после закрытия интерната – в коррекционных классах, обучала детей с ОВЗ.

Обучающиеся с ОВЗ, не имеющие умственной отсталости (интеллектуальных нарушений), которых я выпустила из школы, социально адаптированы, имеют профессии, в настоящее время несколько человек закончили высшие учебные заведения г. Москвы и г. Екатеринбурга.

С 2013 г. моя педагогическая деятельность продолжается в ГБОУ СО «Екатеринбургская школе-интернате “Эверест”, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы», и па-

параллельно с 2018 г. в МАОУ СОШ №170 с углубленным изучением отдельных предметов Железнодорожного района г. Екатеринбурга Свердловской области. В настоящее время обучаю индивидуально на дому пятерых школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА): по вариантам: 6.2 (норма), 6.3 (легкая умственная отсталость) 6.4 (тяжелая умственная отсталость). В рамках психолого-педагогического сопровождения образования названных обучающихся самой востребованной является работа с нарушениями познавательных процессов, среди которых главенствующее место занимают нарушения внимания и памяти. Уже в течение не одного десятилетия я занимаюсь разработкой методической темы «Коррекция нарушенного внимания и памяти у обучающихся с ОВЗ». Обучающиеся, с которыми проводится работа в форме домашнего обучения, обогащают мои прежние наработки по методической теме новыми данными.

Набрав детей для индивидуального обучения на дому, я сначала провожу их обследование для выявления уровня развития внимания и памяти. На основе полученных данных разрабатываю коррекционную программу по преодолению нарушений названных процессов и их дальнейшего развития.

Систематическая коррекционная работа осуществляется в форме индивидуальных занятий. Дидактический материал преподношу через образовательные учебные задачи, которые решаются в интересной для обучающихся, чаще всего в занимательной игровой форме. Игра способствует созданию у обучающихся положительного эмоционального настроя, вызывает адекватное отношение к выполняемой учебной деятельности, улучшает общую работоспособность, дает возможность многократно повторять один и тот же материал без монотонности и скуки. Игровая деятельность способствует привлечению неустойчивого внимания обучающихся к учебному материалу урока, вызывает стойкие положительные эмоции, в результате обучающиеся занимают достаточно сложной учебной деятельностью с удовольствием.

Учитывая снижение работоспособности и устойчивости внимания у обучающихся данной категории, я время от времени переключаю их на выполнение другого вида учебной деятельности, организую короткие перерывы, провожу физкультминутки, стимулирую их деятельность похвалой, одобрением. Все сообщаемые сведения неоднократно повторяю обучающимся и делаю это в гораздо большем объеме, чем в работе с другими категориями детей, особенно с их нормально развивающимися сверстниками.

В ходе индивидуальных занятий на дому у обучающихся преодолеваются не только нарушения внимания и памяти, но и создаются усло-

вия для развития речи, всей познавательной деятельности в целом, а также расширяется общий кругозор. В результате повышается эффективность обучения, у детей начинает формироваться способность к решению учебных задач оригинальным способом. Следует отметить, что, несмотря на занятия в домашних условиях и, казалось бы, отрыв обучающихся с ОВЗ от общения со сверстниками, именно индивидуализация процесса их обучения становится самым эффективным способом достижения ими успехов в получении образования. Однако не стоит забывать о том, что приспособление к особенностям каждого обучающегося и учёт их в учебной работе должны осуществляться с опорой на его возможности, опыт и самостоятельную деятельность.

Ещё одним гарантом успешной и эффективной деятельности при обучении детей с ОВЗ в домашних условиях является установление позитивных, доброжелательных и взаимодополняющих отношений с родителями обучающихся. Мой опыт показывает, что важно найти свой индивидуальный подход как к ребёнку, так и к его родителям (законным представителям). С родителями нужно работать не меньше, чем с их детьми, чтобы они стали действительно полноценными участниками образовательных отношений, как регламентируют современные условия организации обучения и воспитания всех детей. В своей деятельности большое внимание уделяю работе с родителями: провожу консультации, индивидуальные беседы по режиму дня (очень важная тема!), по особенностям развития детей, по созданию условий для обогащения их словарного запаса и развития речи в целом, показываю им упражнения для тренировки внимания и памяти, коррекции их недостатков.

Чтобы преодолеть замкнутость обучающихся в домашних условиях, совместно с родителями мы занимаемся организацией их внеурочной деятельности. Так, все мои обучающиеся активно занимаются в организациях дополнительного образования, участвуют в конкурсах различного уровня (внутришкольного, районного, городского и все-российского), а также в жизни школы и класса, посещают культурно-развивающие мероприятия (концерты, спектакли, детские праздники).

Приходится констатировать тот факт, что некоторые педагоги не желают брать обучающихся для домашнего обучения, так как не знают, как правильно организовать работу и как установить нужные отношения с ребёнком и его семьёй, боятся трудностей. Родители, в свою очередь, тоже говорят о трудностях при организации обучения своего ребёнка в домашних условиях. Зачастую родители занимаются поиском как образовательной организации, которая бы взялась за обучение их ребёнка, так и поиском конкретных педагогов, которые смог-

ли бы создать необходимые условия для получения образования их сыном или дочерью с ОВЗ.

Приведу пример одного из обучающихся МАОУ СОШ № 170 с углубленным изучением отдельных предметов. Михаил С., которому после комплексного обследования (в том числе на ПМПК) рекомендовано индивидуальное обучение на дому по АООП, и его родители нуждались в оказании квалифицированной педагогической помощи. Администрация школы-интерната «Эверест» откликнулась на запрос общеобразовательной школы помочь им в организации обучения названного обучающегося в домашних условиях. Я обучаю этого мальчика с 1 сентября 2018 года.

Михаил принял меня и как личность, и как педагога, положительно откликнулся на моё педагогическое воздействие. Адаптационный период проходил хорошо, положительная динамика в учебной деятельности и общем развитии уже есть. С родителями обучающегося складываются хорошие партнёрские отношения. Соблюдение принципа конфиденциальности не позволяет рассказывать о конкретных особенностях тех или иных обучающихся и членов их семьи.

Образовательные организации системы специального образования, имеющие богатый опыт работы с обучающимися с ОВЗ, открыты к сотрудничеству и взаимодействию с педагогами общеобразовательных школ, столкнувшихся с необходимостью работать с непривычным для них контингентом детей. Мы, педагоги-дефектологи, готовы поделиться своим опытом организации обучения на дому и психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с ОВЗ.

### **Литература**

1. Алмазова О. В. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие. Гриф УМО. 2-е изд. перер. и доп. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, Институт спец. образования, 2014. 305 с.
2. Алмазова С. Л. Методы психологической диагностики : учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 126 с.
3. Кумарина Г. Ф. Коррекционно-развивающее образование в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта. Программа и методические рекомендации / Г. Ф. Кумарина, И. Е. Токарь. М. : УЦ Перспектива, 2011. 44 с.
4. Умникова Е. Л. Проектирование индивидуальных траекторий развития детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. Л. Умникова, Е. В. Кречетова, Н. А. Мухаметьянова. Екатеринбург : МБУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2012. 93 с.

**Бармина Татьяна Николаевна**

*Учитель-логопед, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей № 18 «Яблонька»; 624992, Россия, г. Серов, ул. Каляева, 3; e-mail: bar.tanya-80@mail.ru*

## **РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СООТВЕТСТВИИ С СОВРЕМЕННЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ**

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена построению развивающей предметно- пространственной среды в условиях реализации ФГОС ДО. Рассматривается разнообразие материалов, функциональные зоны, оснащённые различным игровым оборудованием, методическими пособиями и литературой.

**Ключевые слова:** ФГОС, федеральные государственные образовательные стандарты, развивающая предметно- пространственная среда, дошкольные образовательные учреждения, старшие дошкольники, речевое развитие, детская речь, развитие речи, коррекционная работа.

**Barmina Tatyana Nikolaevna**

*Speech Therapist, Municipal Budgetary Pre-school Educational Institution Kindergarten of General Developmental Type with the Priority Implementation of Activities in the Artistic and Aesthetic Direction of Development of Children No. 18 "Yablonka"; 624992, Serov, Russia*

## **DEVELOPING SUBJECT-SPACE ENVIRONMENT AS A CONDITION OF EFFICIENT CORRECTION OF COGNITIVE-SPEECH DEVELOPMENT OF A CHILD OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE IN ACCORDANCE WITH MODERN REQUIREMENTS**

**Abstract.** The proposed article is devoted to the construction of a developing object-spatial environment in the context of the implementation of the GEF DR. A variety of materials, functional areas equipped with various gaming equipment, teaching aids and literature are considered.

**Keywords:** federal state educational standards, developing the subject-spatial environment, pre-school educational institutions, older preschoolers, speech development, children's speech, speech development, correctional work.

В последнее время в дошкольных образовательных учреждениях актуальными стали вопросы предупреждения речевых нарушений детей дошкольного возраста. Статистика показывает, что в настоящее время наблюдается увеличение количества детей с дефектами речи.

Одним из условий успешного преодоления речевых дефектов у де-

тей является правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда (РППС), так как всё, что окружает ребёнка, формирует его психику и является источником его знаний и социального опыта.

На логопедические занятия зачисляются дети с неустойчивым вниманием, неуверенные в себе. Они не могут играть по правилам и удерживать взятую на себя роль, не умеют четко излагать мысли. Поэтому вся работа с воспитанниками строится на одном из важных направлений в коррекционной педагогике – куклотерапии и РППС в логопедическом кабинете создана с учётом интересов детей и требований ФГОС ДО к ее организации.

По оснащению и применению кабинет разделен на центры.

В центр логопедического обследования «Помоги Незнайке» входит диагностический инструментарий и кукла Незнайка.

Центр индивидуальной работы «Логопедические ключики» оборудован столом с настенным зеркалом с дополнительной подсветкой. В закрытых контейнерах хранятся инструментарий для постановки звуков (одноразовые шпатели, ватные палочки и т. п.).

Звуко-коррекционный центр «Весёлая гимнастика» представлен зоной развития речевого дыхания и артикуляционной моторики. Для тренировки речевого выдоха оформлен альбом с основными комплексами дыхательных упражнений, изготовлен ароманбор, кукла «Послушный ветерок» и пособия для формирования сильной, продолжительной воздушной струи: «Чудесные картинки», «Снежная пурга», «Фейерверк», «Футбол». Для развития артикуляционной моторики систематизированы различные картотеки. Для создания положительного эмоционального настроения при развитии органов артикуляционного аппарата используются логокубки с изображениями основных упражнений, методические пособия Л. А. Комаровой, Е. М. Косиновой, Т. В. Пятницы и Ю. К. Школьник, авторские материалы «Артикуляционные часы», «Сказочные тропинки» и кукла-помощница: Лягушка «Умный язык».

В учебном центре «По дороге к азбуке» расположены напольная магнитная доска с буквами азбуки; столы и стулья; дидактическое настенное пособие «Город звуков и букв» для изучения звуков, звукового анализа и синтеза. Куклы Слыш и Буковка помогают воспитанникам в занимательной игровой форме усвоить такие понятия, как звук и буква, понять их различия и особенности. В работах М. Ф. Фомичевой, Н. Л. Крыловой, Н. Я. Ларионовой, Т. А. Ткаченко отмечено, что одной из важных составляющих обучения грамоте является хорошо развитый фонематический слух, поэтому в работе применяются образы-

символы гласных и согласных звуков «Звуковички», памятки-схемы «Звук и буква», «Характеристика звука».

Для коррекции лексико-грамматического строя используются демонстрационный материал по лексическим темам, настольные игры, лексические кубики. Для развития связной речи применяются опорные таблицы-схемы для описательных рассказов Н. Е. Теремковой, картинно-графические планы рассказов Т. Ю. Бардышевой и Е. Н. Моносовой; упражнения «Расскажи-ка» Н. С. Руслановой, сюжетные картины для развития связной речи О. С. Гомзяк и Т. А. Ткаченко, различные виды театров.

В работах В. М. Бехтерева и в исследованиях М. М. Кольцовой доказан тот факт, что развитие мелкой моторики пальцев рук теснейшим образом стимулирует речевое развитие. Поэтому в доступном для детей месте организован сенсомоторный центр «Послушные ручки», содержащий материал для самостоятельных игр, куклу «Ловкие пальчики», игрушки шнуровки, шарики Су-Джок и магнитные шарики, массажные щетки, волчки, пазлы, мозаики. Для того чтобы пальчиковый тренинг с детьми проходил разнообразно, эмоционально приятно, в работе активно применяются нетрадиционные материалы: зубные щетки, шестигранные карандаши, грецкие орехи, сосновые шишки, прищепки.

С целью успешной коррекции нарушений речи наряду с традиционными приёмами и методами логопедической работы внедряются нетрадиционные технологии: элементы песочной терапии (авторы Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева, Т. М. Грабенко) и акватерапии. Для этого в кабинете создан центр «Вода-песок». В работе с песком практикуется дидактическое пособие – палочки Кюизенера. Свойства палочек позволяют наглядно сформировать у детей абстрактные понятия: звук, слог, слово. В логопедические занятия включаются упражнения и игры с палочками Кюизенера по автоматизации и дифференциации отрабатываемых звуков. Например, повторение заданного звука столько раз, сколько палочек выложено на песке; продолжение чередования палочек в ряду.

В работу с водой переключаются общепринятые логопедические игры и дидактические упражнения. Например, самомассаж рук массажными шариками, упражнения «Сколько слогов, столько и ракушек», «Волшебная губка», «Выложи узор». Акватерапия помогает в формировании правильного дыхания. Дети дуют в соломинку разного диаметра, создавая при этом в ёмкости с водой «бурю». Этой же воздушной струей передвигают различные предметы на воде.

В логопедическую практику внедряются элементы хромотерапии. Цветные гномы и их сказочные страны помогают при работе над автоматизацией и дифференциацией звуков. Так, например, красный и

оранжевый гномы облегчают отработку трудного звука [p]. В зависимости от автоматизируемого звука гном предлагает ребенку различные предметы, но одного цвета. Нужный звук, таким образом, повторяется многократно, а у воспитанника появляется интерес от работы с цветом.

Так как речь является психической функцией и тесно связана с развитием других психических процессов, в логопедическом кабинете создан центр «Учимся, играя» для развития зрительного внимания, памяти, мышления, содержащий пирамидки, пазлы, лабиринты, игры-вкладыши, палочки Кюизенера, Блоки Дьёныша.

Центр психического расслабления помогает снять усталость, располагает к отдыху и является местом эмоциональной разгрузки. Для релаксации используются элементы сенсорной комнаты: сухой бассейн, зеркальный шар, световой луч, сенсорные игрушки [2].

Консультативно-методический центр «Копилка логопеда» представлен справочной и методической литературой, нормативными документами, учебно-методическими планами по разделам коррекции и развития речи и пособиями, необходимыми для коррекционного процесса.

Информационный центр оборудован игротеккой «Веселого Язычка» и стендом «Советы логопеда», в котором располагается сменная информация по различным видам нарушений речи, занимательными упражнениями и другими необходимыми рекомендациями.

Таким образом, в логопедическом кабинете развивающая предметно-пространственная среда организована с учётом возможностей и потребностей детей с речевыми нарушениями, а это значительно повышает интерес воспитанников к коррекционным занятиям и способствует успешной социальной адаптации.

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [3, п. 3.3.4.]

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

### **Литература**

1. Карабанова О. А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС ДО / О. А. Карабанова [и др.]. Москва : Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.
2. Колосс Г. Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении. Москва: АРКТИ, 2008. 80 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва, 2013. 30 с.



**Быстрова Кристина Сергеевна**

*Воспитатель, государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Караванная, 11; e-mail: shoos34.61@mail.ru*

## **О ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие «жизненные компетенции» и особенности их формирования у обучающихся с умственной отсталостью. Актуальность проблемы обосновывается внедрением ФГОС УО, предполагающего компетентностный подход в образовательных организациях. Материалы статьи могут быть полезными для учителей-дефектологов, родителей, воспитателей групп продленного дня.

**Ключевые слова:** жизненные компетенции, личностные результаты, образовательный процесс, социализация детей, адаптированные основные общеобразовательные программы, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта, дети с нарушениями интеллекта, школьники.

**Bystrova Kristina Sergeevna**

*Educator, State Public Educational Institution of the Sverdlovsk Region "Ekaterinburg School No. 5, which Implements Adapted Basic Educational Programs", 620010, Ekaterinburg, Russia*

## **ON THE FORMATION OF LIFE COMPETENCES IN TEACHERS WITH MENTAL DEFICIENCY (INTELLECTUAL DISORDERS)**

**Abstract.** The article reveals the concept of "life competencies" and the features of their formation in students with mental retardation. The urgency of the problem is justified by the introduction of GEF UO, which assumes a competence-based approach, in educational organizations. Article materials may be useful for defectology teachers, parents, educators of day-care groups.

**Keyword:** life competencies, personal results, educational process, socialization of children, adapted basic general education programs, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, intellectual disabilities, intellectual disabilities, children with intellectual disabilities, schoolchildren.

Главной целью образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), является успешная социализация, т. е. «вхождение» индивида в социальную среду с ее правилами, нормами и ценностями посредством овладения определенными знаниями, умениями и навыками.

Основная задача педагога, будь то учитель, воспитатель, педагог дополнительного образования, заключается в формировании и развитии тех «качеств», которые позволят обучающемуся совершить данное «вхождение» в социум.

ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выделяет два вида результатов освоения АООП: личностные и предметные.

Предметные результаты представляют собой заданный перечень знаний и умений в определенной предметной области, а также умение обучающегося применять их в практической деятельности, т. е. в жизни.

Личностные результаты «...включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию» [3]. То есть, можно сказать, что личностные результаты представляют собой тот набор знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку жить в обществе, социализироваться. Совокупность же предметных и личностных результатов представляет собой содержание жизненных компетенций обучающихся.

Также ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) говорит о том, что недостижение предметных результатов не является поводом для перевода обучающегося на АООП по варианту 2. Первенство в этом вопросе отдаётся личностным результатам. Таким образом, ФГОС подчеркивается значимость именно овладения обучающимися жизненными компетенциями.

Теперь можно сказать, что овладение личностными результатами является основной целью образования детей с умственной отсталостью, а именно освоение жизненных компетенций. При этом значимость предметных результатов несколько не умаляется.

Таким образом, получается, что жизненные компетенции и являются теми самыми «качествами», которые должны в первую очередь формировать педагоги у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В современной литературе встречается множество классификаций жизненных компетенций. Н. О. Буланов в своей статье «Понятие «жизненная компетентность» для лиц с интеллектуальными нарушениями» приводит следующее деление жизненных компетенций [2]:

– компетенции в сфере познавательной деятельности: способность самостоятельно приобретать и перерабатывать информацию и т. д.;

– компетенции в сфере общественной деятельности: осознание себя гражданином и выполнение своих гражданских обязанностей, осознание себя обучающимся и выполнение своих обязанностей как обучающегося; способность к сопереживанию и т. д.;

– компетенции в сфере трудовой деятельности: умение оценивать и совершенствовать свои трудовые возможности, самоорганизовывать, анализировать свою деятельность и т. д.;

– компетенции в бытовой сфере: сюда входят аспекты, касающиеся семейной жизни, укрепления и поддержания своего здоровья, умение определять свои финансовые возможности и т. д.;

– компетенции в сфере культурной деятельности: организация своего свободного времени; умение воспринимать произведения искусства и тем самым обогащать культурно и духовно свою личность и т. д.

Такое разделение на пять групп позволяет проконтролировать разностороннее развитие личности обучающегося, воспитывающегося в системе современного образования, требующего быть активным гражданином, способным к осознанному и ответственному труду, а также к самообразованию и самосовершенствованию.

Для обоснования необходимости данной классификации и соотнесения с содержанием ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) рассмотрим личностный результат «формирования установки на безопасный, здоровый образ жизни, на наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям».

Мы видим, что в данном личностном результате представлены и жизненные компетенции, касающиеся здорового образа жизни и бережного отношения к духовным ценностям – две совершенно разные стороны деятельности человека, которые удобнее проследить отдельно друг от друга, нежели ставить их в один ряд.

В представленной выше классификации они относятся к разным группам и стоят в одном ряду с близкими компетенциями, что значительно упрощает отслеживание успешности формирования жизненных компетенций.

Формирование жизненных компетенций представляет собой сложный процесс, в который включены все участники образовательных отношений: учителя, воспитатели, обучающиеся, родители и т. д.

Средства, позволяющие успешно формировать жизненные компетенции, условно можно разделить на две группы: применяемые в урочной и во внеурочной (внеклассной) деятельности.

Также хотелось бы отметить важность взаимодействия умственно отсталого обучающегося со сверстниками с сохранным интеллектом. В этом

вопросе важную роль играют родители, которые могут указать на то, где ребенок проявляет интерес и в чем он может показать свои способности и, как следствие, направить его обучение в организациях дополнительного образования, где также уместна инклюзивная практика.

Оценка сформированности личностных результатов, а именно жизненных компетенций, из которых она состоит, проводится раз в год на основании мнения группы специалистов, учитывается мнение родителей. Результаты оценки личностных достижений заносятся в индивидуальную карту развития обучающегося, что позволяет не только представить полную картину динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям.

Таким образом, формирование жизненных компетенций является одним из важнейших процессов в образовании лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и представляет собой сложную и слаженную работу педагогов, родителей, узких специалистов и обучающихся.

### **Литература**

1. Арзыбова О. Э. Формирование жизненных компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья в проектной деятельности // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 14-16.
2. Буланова Н. О. Понятие «жизненная компетентность» для лиц с интеллектуальными нарушениями // Молодой ученый. 2017. № 25. С. 278-280. URL: <https://moluch.ru/archive/159/44824/> (дата обращения: 13.04.2019).
3. Об утверждении ФГОС Образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Минобрнауки России от 19 дек. 2014 г. № 1599 // Вестник образования. 2015. № 6. С. 17-46.

**Гиндуллина Ирина Владимировна**

*Учитель изобразительного искусства, ВКК, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1», г. Екатеринбург, Россия*

## **РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования духовно-нравственных качеств обучающихся на уроках изобразительного искусства в коррекционной школе. Представлено описание работы с обучающимися по данному вопросу из личного опыта.

**Ключевые слова:** декоративно-прикладное творчество, русские народные промыслы, куклотерапия, изобразительное искусство, уроки изобразительного искусства, школьники, методика преподавания изобразительного искусства, духовно-нравственное развитие, духовно-нравственные качества.

**Gindullina Irina Vladimirovna**

*Teacher, "Ekaterinburg school № 1", Ekaterinburg, Russia*

## **THE DEVELOPMENT OF SPIRITUALLY-MORAL QUALITIES OF THE PERSONALITY ON THE LESSONS OF FINE ART**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of formation of spiritual and moral qualities of students at the lessons of fine arts in the correctional school. The description of work with students on this issue from personal experience is presented.

**Keywords:** arts and crafts, Russian folk crafts, puppet therapy, fine art, fine art lessons, schoolchildren, methods of teaching fine art, spiritual and moral development, spiritual and moral qualities.

Формирование духовно-нравственных качеств личности – это одна из основных целей художественно-эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства. Известно, что народное творчество учит выражению чувств, раскрывает потребности души.

Всего этого можно достичь, увлекая детей творчеством на уроках изобразительного искусства. Но как развить в детях духовно-нравственные качества личности? Как воспитать детей культурными и духовно-красивыми? Для этого необходимо знакомить детей с истоками родной культуры, обычаями своего народа.

На уроках стараюсь организовать живой творческий процесс, в котором создается атмосфера радости, светлого душевного волнения, возникающего от встречи с прекрасным. Знакомлю детей с народными художественными промыслами, мастерством народных умельцев. Такие уроки развивают изобразительные способности обучающихся, чувство ритма и цвета, дают представление о совершенстве формы, способствуют формированию эстетического отношения к действи-

тельности, воспитывают интерес к народному творчеству и чувство гордости за национальную культуру. Большое внимание на уроках уделяю лепке, росписи. Воспитание личности ребёнка через фольклор, традиции и обычаи народа ведёт к тому, что у школьников развиваются такие качества, как уважение к взрослым, честность, бережное отношение к природе, милосердие, взаимопомощь. Всё это благотворно влияет на формирование человека будущего.

На своих уроках художественно-эстетическое развитие осуществляю через знакомство детей с изделиями народных мастеров, русским народным костюмом, народными игрушками, народным бытом, знакомство с традиционными народными промыслами («Хохлома», «Гжель», «Дымковская игрушка» и др.), народными праздниками, тем самым прививая ребенку любовь к Родине, к народному творчеству, уважение к труду.

На уроках стараюсь создать условия для развития детского творчества: это непринужденная обстановка, слушание народных песен, прослушивание музыкальных фольклорных произведений. Мною разработан цикл уроков с использованием ИКТ по теме «Русские народные промыслы». Вместе с детьми лепим из соленого теста или пластилина филимоновские, дымковские игрушки, которые затем раскрашиваем. Из кусочков ткани шьем куклы-берегини. Создание художественного образа происходит через форму, сравнение цветового строя, элементов орнамента в росписях, игрушках. Ученики начинают понимать своеобразие и уникальность каждого промысла, учатся самостоятельно мыслить, развивать фантазию и практически применять полученные знания.

На уроках использую развивающую игру-лото «Семейные ценности» [2]. С помощью этой игры на примере произведений известных художников дети изучают такие темы, как «Материнство», «Отцовство», «Мудрость старости», «Труд», «Рукоделие», «Православные праздники», «Трапеза в семье», «Семейные традиции», «Мы в ответе за тех, кого приручили» и др. На таких уроках ученики рассматривают и обсуждают произведения художников, которые отражают переживания жизни, чувства персонажей. Тема материнства – вечная тема в искусстве. Женщина-мать – это символ доброты и умения прощать, это выражение нежности, радости, ласки и тепла. Дети знакомятся с произведениями художников, такими, как: «Мать» К. С. Петрова-Водкина, «У колыбели» Ю. П. Кугача, «Утро» Б. М. Кустодиева. Восприятие картины – творческий процесс, содержание картины не раскрывается сразу, и каждый ребёнок имеет право на своё мнение, умозаключение. После таких уроков у ребят происходит переоценка ценностей. Маль-

чки твёрдо усваивают, что к женщине нужно относиться с нежностью, оберегать и заботиться о ней.

Красота мужчины на Руси всегда виделась в силе труженика, мужестве и благородстве защитника Родины. Тему «Отцовство» рассматриваем на примере таких произведений, как «Отец» К. А. Савицкого, «Весна 1945-го» В. Ф. Шумилова, «Родительская радость» К. В. Лемоха. Эти уроки изобразительного искусства имеют огромное воспитательное значение в жизни детей, учат мальчиков нести ответственность за свою будущую семью.

Дети любят обсуждать тему «Бабушки и дедушки. Мудрость старости». Ребята с большим желанием приносят фото своих бабушек и дедушек. С теплотой в голосе и любовью рассказывают о них. Рисуя своих бабушек и дедушек, ребята отражают их душевную красоту, жизненный опыт. На таких уроках происходит воспитание любви и уважения к старшему поколению, возникает чувство благодарности к пожилым людям. В сознании детей формируются семейные ценности.

С древнейших времён искусство стремилось вызвать сопереживание зрителя, развить эту способность души. На уроке, посвящённом теме сопереживания, ребята рассматривают и обсуждают произведения П. Пикассо «Старик и мальчик», Рембрандта «Возвращение блудного сына». Ученики рассматривают сюжеты картин, описывая характер переживаний персонажей, как бы мысленно превращаясь в них. Таким образом, произведения художников вызывают у детей чувство сострадания, сочувствия, сопереживания. На таких уроках ребята учатся внимательному отношению друг к другу, учатся переживать радостные и печальные моменты жизни других людей. «Глухой к другим людям остаётся глухим к себе», – писал великий педагог В. А. Сухомлинский.

Очень интересны для детей такие темы, как «Родной сердцу уголок», «Соборы и храмы на Руси», «Города русской земли и их жители», «Древнерусские воины-защитники».

Обучающиеся вовлечены во внеурочную деятельность по направлению «куклотерапия». Необходимо знакомить детей с русским народным творчеством, воспитывая нравственные качества на материале истории нашего народа. А для этого нет лучшего пути, чем знакомить их с народными промыслами России, мастерством народных умельцев. Это позволит нашим детям почувствовать себя частью русского народа, ощутить гордость за свою страну, богатую славными традициями.

Ребенок переживает со своей куклой события собственной и чужой жизни в эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Дети сами шьют куклу, придумывают ей ИМЯ, её историю,

её эмоции и поведение. В процессе работы корректируется эмоциональный фон ребенка, поведение, а также моторика и мыслительные процессы. Расширяется познавательная сфера: дети знакомятся с историей возникновения кукол на Руси, русским народным костюмом и т. д.

Такие занятия способствуют сохранению наследия русской народной культуры, передают последующим поколениям накопленный человеческий опыт, что способствует успешной социализации моих выпускников в жизни, значительно расширяет их потенциальные возможности для самореализации.

### **Литература**

1. Андреев В. И. Учебный курс для творческого развития. Казань : КГУ, 2000. 98 с.
2. Бородина Е. Н. Наследие: методические рекомендации по нравственно-патриотическому воспитанию детей в художественно-игровой деятельности. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. 140 с.
3. Комарова Т. С. Детское художественное творчество : методическое пособие для воспитателей и педагогов. М. : Мозаика – Синтез, 2009. 132 с.
4. Ровнова З. А. Творческая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами изобразительности / З. А. Ровнова, Е. В. Устинова // Материалы областной конференции. Екатеринбург, 2004.
5. Шпикалова Т. Я. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество. М. : Владос, 2000. 196 с.
6. Якушева Г. И. Народная кукла как современное педагогическое средство // Начальная школа. 2004. № 12. С. 24-27.



**Гребень Наталия Федоровна**

*Старший преподаватель кафедры андрагогики Института повышения квалификации и переподготовки кадров, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка; 220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, 18; e-mail: strekosa@tut.by*

## **ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей личности подростков с умственной отсталостью легкой степени. Выборку исследования составили 40 подростков с диагнозом умственная отсталость легкой степени, воспитанников школы-интерната, и 40 подростков, обучающихся в обычной общеобразовательной школе. Обнаруженные между исследуемыми группами различия отражают особенности личности воспитанников учреждения закрытого типа. Материалы статьи могут быть полезными как в рамках подготовки специалистов в сфере специального образования, так и в плане разработки коррекционных программ.

**Ключевые слова:** особенности личности, подростки, психология подростков, личность подростка, психологическая диагностика, проективные методики, учреждения закрытого типа, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети.

**Greiben Natalia Fedorovna**

*Senior Lecturer of the Department of Andragogy of the Institute for Advanced Studies and Retraining, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Republic of Belarus*

## **PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION**

**Abstract.** The article is dedicated to the study of the personality characteristics of adolescents with mild mental retardation. A sample of the study consists of 40 adolescents with a diagnosis of mild mental retardation, pupils of a boarding school, and 40 adolescents enrolled in regular secondary schools. The differences between the studied groups reflect the personality traits of the pupils of a closed-type institution. The materials of the article can be useful both in the training of specialists in the field of special education, and in terms of developing correctional programs.

**Keywords:** personality characteristics, adolescents, psychology of adolescents, adolescent personality, psychological diagnostics, projective techniques, closed-type institutions, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children.

На сегодняшний день проблема психологических особенностей детей и подростков с диагнозом умственная отсталость в советской и постсоветской психологии и педагогике является достаточно глубоко и широко изученной. Имеются обширные знания, раскрывающие особен-

ности психических функций и психической деятельности данной группы детей, специфику психологического дефекта, методологию обучения и реабилитации. В то же время особенности личности подростков, за исключением самооценки и мотивационно-потребностной сферы как ее составных компонентов, остаются недостаточно раскрытыми. Во многом это обусловлено дефицитом и ограниченностью психодиагностического инструментария не только по возрастному критерию, но и по соответствующим особенностям развития. Также собственно личность ребенка с умственной отсталостью долгое время не представляла особого интереса для специалистов в силу социокультурных и этических соображений.

Однако в настоящее время особо остро стоит вопрос социализации и инклюзии людей с диагнозом умственная отсталость легкой степени. Многие исследователи считают, что после окончания школы такие люди, как правило, более или менее успешно приспосабливаются к жизни в обществе и, таким образом, утрачивают принадлежность к умственно отсталым. При этом наличие жизненного опыта способно значительно повысить показатель их IQ, в то время как нахождение ребенка в учреждениях закрытого типа приводит к нарушению процесса формирования навыков заботы о самом себе [30, с. 858-873]. Поэтому изучение и понимание личностных особенностей подростков с такого рода интеллектуальной недостаточностью позволит понять не только их ресурсы, но и те ограничения, уязвимые стороны, которые у них имеются. Также эти знания имеют важное значение и для решения вопросов социальной адаптации.

Д. Н. Исаев одним из важных направлений изучения умственной отсталости видит как раз таки в изучении личности, которую он рассматривает как борьбу за понимание того, что умственно отсталые люди являются личностями, а непонимание этого становится препятствием для их социализации [2, с. 238]. Ранее эту же проблему поднимал и О. Шпек, который писал, что «умственно отсталый человек – это тоже личность, т. е. собственная инстанция для ценностей и поступков». ...Как личность он ощущает свои потребности, может узнавать и оценивать свои нарушения и в соответствии с собственной сущностью отвечать на отношение и действие других [5].

Полагаем, что выявление личностных особенностей подростков с умственной отсталостью легкой степени можно продуктивно реализовать с помощью проективных методов, в которых заложен целостный подход к оценке личности человека. Эффективность применения проективных тестов для решения поставленной задачи будет во много зави-

сеть от накопления эмпирических данных по результатам сравнительных исследований.

Целью данного исследования было изучение особенностей личности у подростков с умственной отсталостью легкой степени, воспитывающихся в школе-интернате закрытого типа.

В исследовании были использованы методы беседы, наблюдения, тестирования, контент-анализа. Личностные особенности изучались с помощью двух проективных тестов: «Рисунок человека» К. Махвер и «Нарисуй букву Я». Оба теста являются рисуночными пробами, направленными на выявление особенностей личности через механизм проекции. Тесты выполняются листе бумаги формата А4 с использованием простого карандаша, ластика и 12 цветных карандашей. При этом «Рисунок человека» выполнялся простым карандашом, а «Нарисуй букву Я» – цветными карандашами. Дополнительно по рисунку человека проводилась беседа, в ходе которой задавались следующие вопросы: «Кто этот человек? Какого он пола? Где он живет? Есть ли у него друзья? Чем он занимается? [4].

При анализе рисунков рассматривались следующие качественные переменные: расположение рисунка на листе (вертикаль, горизонталь), размер рисунка, количество деталей, характер линий, наличие углов, составные части человека (руки, ноги, шея, тело, глаза, уши, нос), использование разных цветов, дополнительных предметов, украшений, пол и совпадение пола, тип человека.

Статистический анализ данных состоял в следующих расчетах: частотный анализ, проверка гипотезы. В процессе работы с данными использовался статистический пакет SPSS Statistics 16.0.

Исследование проводилось на базе ГУО «Вспомогательная школа-интернат № 7» г. Минска. Экспериментальную выборку составили 40 подростков с диагнозом умственная отсталость легкой степени. Среди них 22 мальчика и 18 девочек, средний возраст которых составил 15,3 года. В контрольную выборку вошли 40 подростков с нормальным психофизическим развитием, обучающихся в общеобразовательной школе г. Минска. По половому составу это 17 мальчиков и 23 девочки в возрасте от 13 до 17 лет, чей средний возраст равен 14,4 года.

По результатам диагностики и обработки данных нами были выявлены следующие особенности личности подростков с умственной отсталостью легкой степени. У подростков, воспитанников учреждения закрытого типа, наблюдается средний с тенденцией к высокому уровень самооценки, умеренное ощущение значимости собственной персоны в окружающем их мире. В их личностной направленности доминирует содержание настоящего, немного прослеживается обращение к

переживаниям прошлого и практически отсутствует устремленность в будущее. Общий энергетический тонус подростков с особенностями интеллектуального развития можно охарактеризовать как средний. У них практически не наблюдается признаков тревожности, прослеживаются низкий уровень агрессивности и ближе к среднему уровень демонстративности. Интеллектуальное развитие снижено, на что указывают следующие признаки: у 12,5% опрошенных была нарисована зеркальная буква «я», имеются неточности и нарушения пропорций в изображении фигуры человека. Так, наличие шеи характерно только для 50% рисунков человека, ног – для 87%, носа 75%, ушей – для 52%, детальной прорисовки пальцев – для 33%, рта – для 95%, одежды – для 50%. Данные признаки указывают также и на такие психологические особенности испытуемых, как личностная незрелость, наличие чувства незащищенности, несколько сниженная заинтересованность в информации, преимущественно аудиального характера.

Дополнительно по результатам наблюдения и беседы было установлено, что для подростков с особенностями интеллектуального развития характерна низкая эмоциональная включенность в процесс взаимодействия с собственным Я. Можно также говорить и об отсутствии у молодых людей подлинного интереса к собственной персоне. У 15% подростков наблюдается «спутанность» сексуальной роли, что нашло отражение не только в предпочтении рисунка человека противоположного пола, но и в затруднении с определением пола рисуночного человека.

Сравнительный анализ рисунков человека подростков с умственной отсталостью легкой степени и здоровых подростков по выделенным критериям оценки был выявлен ряд статистически значимых различий: положение рисунка по вертикали ( $U=650,0$ ;  $p=0,012$ ), агрессивность ( $U=559,5$ ;  $p=0,0001$ ), демонстративность ( $U=574,0$ ;  $p=0,022$ ), шея ( $U=580,0$ ;  $p=0,011$ ), уши ( $U=561,5$ ;  $p=0,019$ ), одежда ( $U=600,0$ ;  $p=0,022$ ), пропорциональность ( $U=541,0$ ;  $p=0,003$ ), цвет ( $U=530,0$ ;  $p=0,004$ ). Также статистически значимое различие между экспериментальной и контрольной выборками было установлено и по рисунку буквы «Я» по параметру положение рисунка по вертикали ( $U=632,0$ ;  $p=0,012$ ).

Выявленные различия указывают на то, что подростки с легкой умственной отсталостью обладают более низкой самооценкой по сравнению со своими здоровыми сверстниками (на что указали сразу два теста). Они отличаются несколько более выраженной агрессивностью и явно более низкой демонстративностью, которая, в свою очередь, отражает более низкую заинтересованность в привлекательности собственной персоны. Им в большей степени присуща личностная незрелость, незащищенность и меньшая гибкость поведения, что позволяет

говорить о сниженных адаптационных ресурсах. В то же время воспитанники школы-интерната отличаются большей заинтересованностью в аудиальной информации, что может быть следствием зависимости от мнения значимого другого. Собственно, ранее мы уже писали о том, что представления о себе у подростков с интеллектуальной недостаточностью часто задаются теми характеристиками, которые исходят от педагогов и воспитателей [1]. Установленные различия позволяют говорить и о более низком интеллектуальном развитии подростков из экспериментальной группы.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют констатировать тот факт, что проективные тесты достаточно успешно решают задачу выявления особенностей личности подростков с умственной отсталостью легкой степени. Личность подростка с особенностями интеллектуального развития, воспитывающегося в учреждении закрытого типа, отличается от личности подростка психически здорового, обучающегося в общеобразовательной школе. Наиболее значимые отличия заключаются в более низком уровне интеллектуального и личностного развития, более низкой самооценке, сниженном интересе к собственной персоне, более выраженной агрессивности. Выявленные особенности личности подростков с легкой умственной отсталостью могут служить основанием для построения психокоррекционных и профилактических программ, направленных на повышение потенциала адаптации и полноценного функционирования в обществе.

### Литература

1. Гребень Н. Ф. «Образ я» подростков с легкой умственной отсталостью, воспитанников учреждения закрытого типа // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Всероссийск. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, Екатеринбург, 2018 / Уральск. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образов. ; редкол.: И. А. Филатова, А. В. Цыганкова. Екатеринбург, 2018. С. 253-256. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35678756> (дата обращения: 10.04.2019).
2. Исаев Д. Н. Наиболее важные направления в изучении умственной отсталости // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2009. Вып. 4. С. 236-240.
3. Карсон Р. Анормальная психология / Р. Карсон, Дж. Батчер, С. Минека. 11-е изд. СПб. : Питер принт, 2004. 1166 с.
4. Маховер К. Проективный рисунок человека. 7-е изд., стереотипное. М. : Смысл, 2014. 157 с.
5. Шпек О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание. Москва : Академия, 2003. 432 с.

УДК 37.015:376.4;373.31

**Донгаузер Елена Викторовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: dong-elena@yandex.ru*

**Абатурова Анастасия Владимировна**

*Обучающийся 3 курса Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sovushka\_aav@mail.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** Статья раскрывает возможности массовой общеобразовательной школы для развития детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, а также роль педагога-дефектолога, осуществляющего функции психолого-педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, расстройства аутистического спектра, РАС, младшие школьники, начальная школа.

**Dongauzer Elena Viktorovna**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**Abaturova Anastasia Vladimirovna**

*3th year Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

## **FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE EDUCATIONAL PROCESS PRIMARY SCHOOL**

**Abstract.** The article reveals the possibility of a mass comprehensive school for children of primary school age with autism spectrum disorders and the role of the teacher-defectologist, performing the functions of psychological and pedagogical support.

**Keywords:** psychological and pedagogical support, social adaptation, autism spectrum disorders, younger schoolchildren, primary school.

Имеющийся на данный момент практический опыт обучения детей с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования. Эта задача не может быть решена методом административных решений и простым включением детей с особыми образователь-

ными потребностями в школьный класс. Очевидно, что организация школьного обучения детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям образом [5, с. 145].

Детский аутизм характеризуется как общее расстройство развития, определяющееся наличием аномального и/или нарушенного развития, которое проявляется в возрасте до трёх лет, и аномальным функционированием во всех трёх сферах социального взаимодействия, общения и ограниченного, повторяющегося поведения. Детский аутизм встречается у 4-5 детей на 10000 детской популяции, в то время как число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в 4 раза больше: 20 на 10000 детского населения [3, с. 189].

Группа детей с РАС крайне неоднородна: она включает в себя детей как с нормальным интеллектуальным развитием, так и с умственной отсталостью, и даже тех, чей интеллект выше нормы. Порой ребёнок с тяжёлой формой аутизма может быть необычайно одарён в одной или нескольких областях знаний.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения психического развития О. С. Никольской были выделены четыре основные группы детей с РАС:

1. Дети с аутистической отрешенностью от окружающего мира.

Для этой группы характерны наиболее тяжёлые нарушения психического тонуса и произвольной деятельности, глубокая аффективная патология. Отсутствует потребность в общении, в контакте с окружающими. Отсутствуют активные формы защитного поведения в ответ на неприятные впечатления извне. Как следствие, полная беспомощность. Дети данной группы нуждаются в постоянном уходе и надзоре. Возможно формирование элементарных навыков самообслуживания.

2. Дети с аутистическим отвержением от окружающего мира.

Для этой группы характерна возможность активной борьбы с тревогой и страхами за счёт аутостимуляции положительных ощущений при помощи двигательных, сенсорных, речевых стереотипий. На первый план выходит манерность. Они импульсивны, часто строят причудливые гримасы, походка их своеобразна, как и речь, которую отличают особые интонации. Дети с трудом идут на контакт, присутствует примитивная связь с матерью, ежеминутное присутствие которой – обязательное условие их существования. При длительной коррекции дети данной группы могут быть подготовлены к обучению в школе.

3. Дети с аутистическим замещением окружающего мира.

Для этих детей характерна большая произвольность в борьбе со страхами. На первый план выходят психопатоподобные расстройства. Их защитные механизмы реализуются в формировании патологических влечений, компенсаторных фантазиях, часто с агрессивной фабулой. Низкая способность к сопереживанию и эмоциональным связям из-за малой аффективной зависимости от матери, отсутствия нужды в опеке. Как правило, дети обладают довольно высоким уровнем интеллектуального развития и хорошо поставленной речью. Дети данной группы могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

#### 4. Дети со сверхтормозимостью.

Для них характерно меньшее число патологий аффекторных и сенсорных сфер. На первый план выходят неврозоподобные расстройства: чрезвычайные тормозимость, робость, пугливость, низкая самооценка, чувство собственной неполноценности, которые, вне всяких сомнений, только способствуют усилению социальной дезадаптации. Их защитные механизмы носят адекватный, компенсаторный характер, что даёт основание для того, чтобы приблизить психический дизонтогенез данной группы детей к задержке психического развития с достаточно спонтанной, значительно менее штампованной речью. Эти дети могут быть подготовлены к обучению в массовой школе [4, с. 22-24].

Стоит отметить, что даже в пределах одной группы у каждого отдельного ребёнка существуют индивидуальные проявления тенденции к усвоению более сложных, тесных, активных отношений с миром и окружающими людьми. Для того, чтобы реализовать их, а также сформировать и усвоить понятия о нормах поведения, о правилах, принятых в обществе, продвигаться шаг за шагом в интеллектуальном и речевом развитии, требуется длительная, грамотно построенная коррекционная работа. Так как схожесть детей с расстройствами аутистического спектра выражена лишь основными симптомами (аутизм, стереотипии, непереносимость изменений в окружающей обстановке), то и коррекционный план для каждого ребёнка должен быть составлен индивидуальный. Это подразумевает закрепление за одним ребёнком одного наставника, учителя-дефектолога, который бы сопровождал его на протяжении всего образовательного пути, оказывал поддержку, удовлетворял определённые специфические потребности своего воспитанника [2, с. 23].

Следует помнить, что усложнение социальной среды является необходимым условием для развития ребёнка с РАС. Выход в среду обычных детей – это большая победа, открытие новых возможностей, это шаг в сторону положительной динамики развития. Именно поэтому важно удержаться в школе тогда, когда начинают выявляться про-



блемы, трудности, важно не уйти на индивидуальное обучение, так как школа – это не только знания, умения, навыки, но и общение, непосредственный контакт, взаимодействие и шанс на жизнь с другими людьми без неловкостей, без страха.

Первостепенной задачей педагога является организация стереотипа «учебного поведения», который впоследствии позволит ребёнку легче удерживаться во время групповых занятий, выполнять в полной мере инструкции учителя [1, с. 85]. Поскольку дети с РАС придерживаются ранее усвоенных форм поведения, то, усвоив режим школы, правила поведения на уроках, они становятся максимально «удобными» учениками, так как всегда приходят вовремя, выполняют все задания чётко, аккуратно и, как правило, не доставляют никаких проблем.

Начальный этап обучения должен протекать для ребенка в эмоционально комфортной обстановке для того, чтобы процесс адаптации осуществлялся безболезненно. На первых порах с аутичным ребенком необходимо избегать прямых вопросов (например, «Как тебя зовут?», «Что у тебя в руке?»), стараться не использовать тактильный контакт, в общении недопустимы элементы психологического давления на ребенка. Педагогу нужно следовать за естественной потребностью ребенка в познавательной деятельности, а не навязывать ее. Обучение должно проходить в позитивной атмосфере, так как из-за возникновения эмоционального напряжения у ребенка могут появиться соматические или психологические проблемы. Почти каждому ребенку необходимо проговаривать последовательность своих действий вслух. Также необходимо учитывать, что при обучении чему-либо аутичного ребенка ему нужно сразу, без промежуточных этапов, давать образец, готовый к использованию. Знание правильного алгоритма выполнения задания – сильная сторона детей с аутизмом [6, с. 637].

Параллельно с развитием стереотипа «учебного поведения» сопровождающий ребёнка педагог помогает с преодолением других трудностей:

- Поддерживает руку, направляет её, постепенно фиксируя и закрепляя в сознании воспитанника нужную позу и последовательность действий, тем самым формируя навык письма.

- Следит, чтобы ребёнок не терял контроль во время игр (например, не бегал, не смотрел по сторонам).

- Разговаривает с ребёнком, формирует навык ведения диалога посредством совместного придумывания, например, сказки, истории.

- Даёт чёткие короткие инструкции, постепенно увеличивая объём информации.

– Беседует с ребёнком на темы, касающиеся человеческих взаимоотношений, разбирает ситуации из книг, а также ситуации, происходящие в классе, объясняет причины поступков, эмоциональные проявления, демонстрируемые людьми в процессе.

– Требуем от ребёнка в процессе занятия ровно столько, сколько тот готов продемонстрировать на данный момент своего развития.

– Формирует «ситуацию успеха», мотивирующую воспитанника на дальнейшее развитие, на учёбу.

– Развивает коммуникативные навыки воспитанника при общении с учителем, с детьми как посредством учёбы, так и через организацию мероприятий. Участие ребёнка в праздничном мероприятии способствует развитию навыков общения, усвоению социальных ролей, накоплению эмоционального опыта, тем для воспоминаний.

– Способствует развитию элементарных бытовых навыков, оказывая минимум помощи, чтобы не потерять заинтересованности ребёнка в развитии навыка.

– Осуществляет сотрудничество с классным руководителем: совместная организация мероприятий, занятий, направленных на развитие коммуникативных навыков, развитие эмоциональной сферы, а также поддержание тёплой атмосферы в коллективе [1, с. 92-93].

Наиболее эффективной формой школьного обучения ребенка с РАС является постепенная, индивидуально дозированная и специально организованная интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению [6, с. 638].

Таким образом, сопровождение ребёнка с расстройством аутистического спектра в условиях образовательного процесса в рамках начального образования даёт возможность развития сильных сторон воспитанника (старательность, аккуратность, направленность на учёбу), использования его специфических черт во благо (непереносимость изменений в окружающей обстановке как основа для усвоения «учебного поведения»), преодоления трудностей, ранее бывших проблемой для социальной адаптации. Благодаря психолого-педагогическому сопровождению ребёнок с РАС имеет возможность жить в обществе, общаться с другими людьми, работать в коллективе, а не оставаться наедине со своим миром. Пребывание ребенка с расстройством аутистического спектра в общеобразовательной школе не гарантирует эффективного обучения академическим навыкам. Но создание специальных условий, а также присутствие рядом типично развивающихся детей в качестве модели для подражания и среды для общения помогает

ребенку с РАС быть более успешным в освоении школьной программы, способствует формированию коммуникативных навыков, расширению жизненного опыта и более эффективной социализации личности в целом [5, с. 146].

### Литература

1. Аршатский А. В. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / А. В. Аршатский, О. С. Аршатская, Е. Р. Баенская. Москва : Теревинф, 2008. 224 с.
2. Беткер Л. М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра. Ханты-Мансийск : РИО ИРО, 2013. 82 с.
3. Исаев Д. Н. Психиатрия детского возраста. Психопатология развития. Санкт-Петербург : СпецЛит, 2013. 469 с.
4. Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма / О. С. Никольская, К. С. Лебединская. Москва : Просвещение, 1991. 97 с.
5. Донгаузер Е. В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях современного инклюзивного образования / Е. В. Донгаузер, А. Е. Тиунова // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей / под ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург : ООО Издательский дом «Ажур», 2016. С. 144-148.
6. Донгаузер Е. В. Проблемы интеграции детей с РАС в условия инклюзивного образования / Е. В. Донгаузер, А. Е. Тиунова // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта : сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина. Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. С. 635-640.

**Донгаузер Елена Викторовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, e-mail: dong-elena@yandex.ru*

**Союрова Ирина Владимировна**

*Обучающийся 4 курса Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, e-mail: soyurov2011@yandex.ru*

## **К ВОПРОСУ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу особенностей коррекционно-педагогической деятельности в процессе работы с обучающимися начальной школы, имеющими умственную отсталость умеренной или тяжелой степени относительно федерального государственного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Ключевые слова:** коррекционно-педагогическая деятельность, психолого-педагогическое сопровождение, федеральные государственные образовательные стандарты, ФГОС, начальная школа, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта, дети с нарушениями интеллекта, младшие школьники.

**Dongauzer Elena Viktorovna**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**Soyurova Irina Vladimirovna**

*4th year Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

## **TO THE QUESTION OF THE CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD**

**Abstract.** This article is devoted to the analysis of the features of correctional and pedagogical activity in the process of working with primary school students who have moderate or severe mental retardation in relation to the federal state standard of students with mental retardation (intellectual disabilities).

**Keywords:** correctional and pedagogical activity, psychological and pedagogical support, federal state educational standards, elementary school, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, intellectual disabilities, intellectual disabilities, children with intellectual disabilities, younger schoolchildren.

Одной из актуальных проблем современной отечественной системы образования в развитом демократическом сообществе является

доступность получения образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья [8, с. 651]. Опыт работы отечественных и зарубежных специалистов, пересмотр отношения к «особым» детям в нашем обществе вынесли положительный вердикт: каждый человек должен жить по-человечески, получить необходимое образование и воспитание [2].

На сегодняшний день все актуальнее становится вопрос развития обучающихся с особыми образовательными потребностями, в частности, лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Умственная отсталость по МКБ-10 определяется как состояние задержанного или неполного развития психики, которое, в первую очередь, характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. У данной категории обучающихся имеется грубое недоразвитие всех психических функций (восприятие, представление, память, мышление, эмоционально-волевая сфера, речь) и, как следствие, несформированность их высших форм. Группы обучающихся, имеющих умеренную или тяжелую степень умственной отсталости, достаточно неоднородны, так как степень выраженности дефекта у каждого индивидуальна в связи с различной этиологией и патогенезом дефекта. У данной категории обучающихся чаще всего наблюдаются стойкие нарушения в двигательной сфере, познавательных процессах, речи. Все психическое развитие в целом протекает в неравномерном темпе. Поведение обучающихся напрямую зависит от того, какие процессы преобладают в его центральной нервной системе-возбуждения или торможения [3]. Одна группа детей будет вялая, пассивная, заторможенная, другая же наоборот – беспокойная, достаточно подвижная. Такие обучающиеся стремятся к какой-либо деятельности, манипуляциям с предметами, но очень быстро бросают начатое [4]. Все это обуславливает низкий уровень самостоятельной способности к социальной адаптации и необходимость коррекционно-педагогической работы, которая, в первую очередь, направлена на формирование навыков самообслуживания, коммуникации, а также социально-трудовых умений и навыков [2].

Коррекционно-педагогическая деятельность – это сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, пронизывающее весь образовательный процесс, выступающее как его подсистема, куда входят субъекты педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Наряду с коррекционно-развивающей, коррекционно-

профилактической работой существует и воспитательно-коррекционная, коррекционно-образовательная деятельность, которые в своем интегративном единстве и объединяют общее понятие «коррекционно-педагогическая деятельность». Коррекционно-педагогический процесс – это составная часть единого образовательного процесса, в который входит обучение, воспитание и развитие ребенка. Коррекционное развитие как специально организуемый и направляемый процесс не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания. Поскольку развитие учащихся осуществляется в ходе обучения и в процессе воспитания, то, естественно, и коррекционное воздействие будет осуществляться в рамках этой деятельности [1].

Коррекционно-педагогическая деятельность педагогов в отношении младших школьников с умственной отсталостью имеет неоспоримое значение, заключающееся в компенсации имеющихся недостатков в развитии за счет использования сохранных психических функций, их стимулировании и развитии. Также оно охватывает широкий спектр действий, необходимых для социальной адаптации ребенка. Основным показателем профессионального мастерства педагога, обучающего детей с особыми образовательными потребностями, является умение понять причину явления, с которым ему пришлось столкнуться. Для этого необходимо умение проводить качественный анализ каждой индивидуальной ситуации. Компетентный педагог обязан не только понимать суть проблемы, но и уметь решить ее при любых, даже нестандартных условиях [8, с. 655].

На сегодняшний день существует Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью, представляющий собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – АООП) в образовательных организациях [6].

АООП начального общего образования (далее – АООП НОО) – это образовательная программа, адаптированная для определенной категории обучающихся, учитывающая особенности их психофизического развития, индивидуальные возможности и особые образовательные потребности, обеспечивающая комплексную коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. Таким образом, вся работа в рамках данной программы имеет коррекционный характер и является частью психолого-педагогического сопровождения.

Задачи коррекционной работы в рамках работы с умственно отсталыми обучающимися [7]:

– выявление особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обу-

словленных структурой и глубиной имеющихся у них нарушений, недостатками в физическом и психическом развитии;

- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

- организация индивидуальных и групповых занятий для детей с учетом индивидуальных и типологических особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся, разработка и реализация индивидуальных учебных планов (при необходимости);

- реализация системы мероприятий по социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- оказание родителям (законным представителям) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) консультативной и методической помощи по психолого-педагогическим, социальным, правовым, медицинским и другим вопросам, связанным с их воспитанием и обучением.

Взаимодействие с родителями детей с ОВЗ – совершенно особый вид педагогической деятельности, требующий такта, терпимости и психологических знаний. У педагога и родителя есть свои преимущества в видении ребенка и способах воздействия на него. Педагог имеет возможность наблюдать ребёнка в общении с товарищами, учителями, в процессе осуществления образовательной деятельности, самостоятельной игровой и познавательной деятельности, то есть в тех ситуациях, которые большей частью недоступны наблюдению родителей. Но педагог не знает о жизни ребенка в семье, не видит его в общении с близкими и самим собой, следовательно, у него также нет целостной картины развития. Педагоги и родители как партнеры в воспитании дополняют друг друга. Их союз на благо ребенка дает возможность выявить сильные стороны каждого и скорректировать возникающие ошибки [5, с. 134].

Основные направления коррекционно-педагогической деятельности педагога с умственно отсталыми обучающимися младших классов:

1. Выработка навыков общения, способности к коммуникации в группе сверстников и со взрослыми людьми. Для выработки навыков общения используются программы Л. М. Шипицыной (1994, 2000), Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л. А. Нисневич (2000), И. И. Мамайчук (2003) и другие.

2. Воспитание у обучающихся правильного отношения к себе (формирование самосознания и адекватной самооценки), что будет способствовать активизации имеющихся способностей и устранению страхов перед выполнением какой-либо новой деятельности.

3. Воспитание правильного отношения и способности к обучению, положительной реакции на помощь со стороны окружающих. Всё это будет мотивировать обучающегося для дальнейшей познавательной активности и улучшит освоение школьной программы и приобретение необходимых социально-бытовых умений.

4. Тренировка глубокой чувствительности, тактильности, слуха, зрения и других психических функций для более активного и дифференцированного восприятия окружающей действительности. Совершенствование общей и мелкой моторики, пространственной оценки движений будет способствовать развитию речи и мышления, расширит возможности перемещения в пространстве, даст возможность для участия в подвижных играх, что очень важно для обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения; также поможет в установлении социальных контактов.

Удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с тяжёлой и умеренной степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) обеспечивается по ФГОС обучающихся с умственной отсталостью [6]:

1. Выделением пропедевтического периода в образовании, обеспечивающего преемственность между дошкольным и школьным этапами.

2. Введением учебных предметов, способствующих формированию представлений о природных и социальных компонентах окружающего мира.

3. Овладением разнообразными и доступными видами вербальной и невербальной коммуникации.

4. Возможностью обучения по программам профессиональной подготовки квалифицированных рабочих, освоением базовых трудовых навыков.

5. Психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие обучающегося с педагогами и другими обучающимися.

6. Психологическим сопровождением, направленным на установление взаимодействия семьи и организации.

Таким образом, главным итогом коррекционно-педагогической деятельности в рамках ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является приобретение учащимися базовых понятий и умений в предметных областях: язык и речевая практика, математика, окружающий мир, искусство, технология, фи-



зическая культура. Коррекционно-развивающая область предполагает развитие сенсорной сферы обучающихся, развитие и коррекцию различных видов восприятия, обучение социально-бытовым навыкам, развитие и мотивацию двигательной активности – то есть всестороннюю коррекционную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и формирование необходимых базовых умений и навыков данной категории учащихся.

## Литература

1. Забрамная С. Д. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации для изучения детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью. Москва : В. Секачев, 2012. 87 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь «особому» ребенку: книга для педагогов и родителей. Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 96 с.
3. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 391 с.
4. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Москва : Академия, 2003. 208 с.
5. Михалева Д. О. Особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ДО / Д. О. Михалева, Е. В. Донгаузер // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей / под ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург : ООО Издательский дом «Ажур», 2016. С. 131-134.
6. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670>.
7. Примерная АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15). URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670>.
8. Шаклеина Ю. А. Современные проблемы подготовки будущего педагога к работе в сфере инклюзивного образования / Ю. А. Шаклеина, Е. В. Донгаузер // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта : сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина. Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. С. 651-658.

УДК 376.37-053"476.00/.07"

**Донгаузер Елена Викторовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, e-mail: dong-elena@yandex.ru*

**Тамаева Анна Андреевна**

*Магистрант 1 года обучения, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48, e-mail: annatamaeva@rambler.ru*

## **АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается методика изучения готовности к обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи; дана характеристика данной категории детей. Анализируется состояние моторной сферы и ее взаимосвязь с речевой деятельностью, признаки недоразвития фонематических процессов; выделены компоненты, определяющие готовность к обучению грамоте детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** фонетико-фонематическое недоразвитие речи, фонематические процессы, моторная сфера, обучение грамоте, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, развитие речи, детская речь, речевая деятельность, дошкольники.

**Dongauzer Elena Viktorovna**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**Tamaeva Anna Andreevna**

*Master's Student of 1 year of Study, Russian state pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia*

## **ANALYSIS OF THE PROBLEM OF READINESS FOR THE LITERACY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

**Abstract.** This article examines the methodology for studying the readiness to teach preschoolers a grammar with a phonetic-phonemic speech underdevelopment; the characteristic of this category of children is given. The state of the motor sphere and its interrelation with speech activity, signs of underdevelopment of phonemic processes are analyzed. The components determining the readiness to teach children of preschool age are identified.

**Keywords:** phonetic and phonemic underdevelopment of speech, phonemic processes, motor sphere, literacy training, preschool speech therapy, children with speech disorders, speech disorders, speech development, children's speech, speech activity, preschoolers.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования (ФГОС ДО), которые учитывают образовательные потребности и особенности всех детей, в системе образования происходит переосмысление содержания коррекционной работы. Целью психолого-педагогического сопровождения в современном образовательном процессе является обеспечение оптимальных условий для адаптации, обучения, воспитания и развития каждого ребенка, исходя из его индивидуальных особенностей [5, с. 132].

Фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [2].

Правильная речь – один из основных показателей готовности ребенка к обучению в школе. Для успешного овладения школьной программой необходимо уже в дошкольном возрасте развивать навыки чтения и формировать начальные представления о письме. Это необходимо, так как письменная речь формируется на основе устной. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи входят в группу риска по подготовке к обучению грамоте и без специальной коррекционной работы могут испытывать трудности в овладении чтением и письмом, что влечет за собой дисграфические и дислексические ошибки.

Понятие готовности к обучению грамоте старших дошкольников включает в себя сформированность и развитие таких компонентов как:

- общая и мелкая (пальчиковая) моторика,
- координация движений,
- пространственно-временные представления,
- чувство ритма,
- зрительно-пространственные представления,
- сформированность фонематической системы [6].

Несформированность одного или нескольких компонентов, описанных выше, может вызвать негативное отношение старших дошкольников к обучению грамоте, что объясняется отставанием от сверстников в учебной деятельности. Важной предпосылкой овладения речью (как устной, так и письменной) является развитие общей, пальчиковой моторики, артикуляционной моторики, участвующей в процессе общения. В работах В. М. Бехтерева, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии описано и доказано влияние моторики рук на развитие высшей нервной деятельности, особенно на развитие речи. Это объясняется тем, что проекция кисти руки занимает достаточно большую площадь двигательной зоны в головном мозге (примерно одну треть) и находится на небольшом расстоянии от речевой зоны. Эти факторы

дают основание рассматривать руку как «орган речи». Поэтому предполагается, что движение пальцев кисти взаимосвязано с развитием речи. Таким образом, необходимо развивать мелкую моторику одновременно с артикуляционным аппаратом [6].

Уровень развития мелкой моторики является одним из показателей интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению. Обычно ребенок, имеющий достаточно высокий уровень развития мелкой моторики, правильно строит логические цепочки, умеет рассуждать, у него достаточно хорошо развиты память, внимание, мышление, воображение и другие высшие психические функции. Важным навыком является также связная речь и грамматически верно построенные высказывания. В свою очередь, одним из основных условий для умственного развития ребенка является постоянное расширение, накопление лексического словаря, как пассивного, так и активного. Бедность словарного запаса затрудняет полноценное общение со сверстниками и взрослыми, следовательно, препятствует и общему развитию ребенка.

Для того чтобы ребенок дошкольного возраста мог правильно воспринимать информацию и был готов к обучению грамоте, необходимо формировать у него пространственные представления.

Пространственные представления – это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т. д. [4]. Пространственные представления включают в себя не только перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, но еще и последовательность букв и звуков в слове. Недостаточная сформированность пространственно-временных представлений будет сказываться на развитии процессов чтения и письма. Ребенок может переставлять буквы, слоги в процессе прочтения и письма, что затрудняет понимание смысла текста.

Еще одним важным компонентом готовности к обучению грамоте является чувство ритма. Чувство ритма – это способность, проявляющаяся при воспроизведении ритмически организованных элементов временного ряда (И. Н. Садовникова). Ритм нужен для координированных движений. Это связано с речевой деятельностью, так как при нарушении данного компонента могут наблюдаться нечеткая речь, искаженное звукопроизношение, заикание. К. Д. Ушинский при изучении вопроса овладения детьми графическими навыками отмечал, что одним из компонентов аккуратного каллиграфического почерка является ритмичность движений кисти руки в процессе письма. Ритмическое чувство участвует и в процессе чтения, так как в речи постоянно и

последовательно сменяются ударные и безударные слоги, гласные и согласные звуки [3].

Важной составляющей в процессе подготовки к обучению грамоте является координация движений. Это согласованная работа мышц тела, в результате чего движения становятся размеренными и пластичными.

Е. В. Гурьянов в своих работах указывает, что неумение координировать движения различных звеньев руки может привести к остановкам, выходу штриха за строку, нечеткости движений или дрожанию руки в момент письма [1].

Для успешного овладения процессами чтения и письма должны быть сохранены следующие функции:

- фонетический слух (необходим для слежения за речевым потоком);
- фонетическое восприятие (ребенок делит текст на предложения, предложения – на слова, определяет количество предложений, слов, их последовательность);
- фонематический слух (помогает установить связь буквы и звука);
- фонематическое восприятие (ребенок устанавливает, в какой последовательности нужно записывать буквы, определяет количество звуков и их место).

В целом вся фонематическая система является основой устной и письменной речи. Фонематическая система представляет собой систему фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков, таких, как твердость – мягкость, звонкость/глухость звуков, способ образования (переднеязычный, смычно-взрывной) [6].

Навыки чтения и письма – это речевые навыки. Они формируются одновременно с другими видами речевой деятельности:

- устное высказывание,
- слуховое восприятие чужой речи (слушание),
- внутренняя речь.

Речевая деятельность человека невозможна без мотива, то есть потребности говорить. Необходимо не только слышать, но и понимать содержание речи говорящего. Из этого следует, что обучение элементарному чтению и письму (собственно, обучение грамоте) и их дальнейшее развитие должно строиться исходя из мотивов и потребностей самих детей [1]. На начальных этапах овладения письмом ребенок проговаривает слова, что усиливает слуховое восприятие и уточняет в сознании состав и порядок звуков и букв слова. Проговаривание помогает запомнить слово быстрее, так как задействовано сразу несколько видов памяти: моторная, зрительная и слуховая.

Владение письмом как одним из видов речевой деятельности требует одновременного выполнения нескольких операций:

- 1) формулирование мыслей (пишущий оформляет мысль в виде предложения, подбирая для этого слова);
- 2) прогнозирование нужного места предложения;
- 3) звуковой анализ отобранных слов, соотнесение звука и буквы;
- 4) учет правила графического написания и орфографии;
- 5) двигательнo-графические действия (при этом важно соблюдать пространственную ориентировку: направление, наклон букв, размещение на строчке, правильное соединение) [6].

Для обследования состояния готовности к обучению грамоте дошкольников используются различные методические рекомендации. Например, методическое пособие Н. М. Трубниковой, в котором указаны следующие разделы обследования ребенка:

1. Общие сведения.
2. Обследование состояния общей моторики.
3. Обследование произвольной моторики пальцев рук.
4. Обследование состояния органов артикуляционного аппарата.
5. Обследование фонетической стороны речи.
6. Обследование слоговой структуры.
7. Обследование состояния функций фонематического слуха.
8. Обследование звукового анализа слова.
9. Обследование понимания речи.
10. Обследование активного словаря.
11. Обследование грамматического строя.
12. Обследование чтения.
13. Обследование письма [8].

Особое внимание должно уделяться именно фонематическим процессам, так как у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдаются нарушения звукопроизношения и просодических компонентов речи. Эти нарушения выражаются в следующем:

- недифференцированное произнесение пар или групп звуков (например, звук [с] может заменять два или три других звука);
- замена одних звуков другими, более простыми по артикуляции (в данном случае заменяемый звук создает сложности при произнесении, поэтому для облегчения ситуации ребенок выбирает звук, похожий по артикуляционной позе);
- смешение звуков. Это явление характеризуется неустойчивым употреблением нескольких звуков из ряда схожих в различных словах. В одних случаях ребенок употребляет звук верно, в других – заменяет его другими, близкими по акустическому или артикуляционному при-

знаку. В самостоятельной речи такие ошибки встречаются чаще, что свидетельствует о недостаточном уровне развития фонематического восприятия [1].

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи часто наблюдаются трудности при анализе звукового состава слов. Это проявляется в ошибках при выделении звуков из слов, нахождении определенного звука в слове, придумывании слов на заданный звук, определении ударного звука в слове и т. п. В этом проявляется недостаточность слухового восприятия.

Кроме вышеперечисленных особенностей, отмечается также общая смазанность речи, бедность словаря и невыразительная артикуляция. Поэтому важно проводить комплексную коррекционную работу при обучении грамоте.

Успешное преодоление речевого недоразвития возможно при условии тесной взаимосвязи работы логопеда и воспитателя и единства требований, предъявляемых детям. В зависимости от задач, стоящих перед логопедом, на занятиях важно использовать игровые методы и приемы, так как игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. При устранении речевых нарушений необходимо учитывать воздействие всех факторов, являющихся причиной возникновения проблемы. Иными словами, важен системный подход, который предполагает необходимость учета структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов. Важное место в логопедической работе занимает воспитание личности ребенка в целом. Здесь учитываются индивидуальные особенности, возраст, состояние психического здоровья у детей с ФФНР [7, с. 119].

Для дошкольника с фонетико-фонематическим недоразвитием речи важно своевременно обнаружить нарушения и устранить их. Дефектное звукопроизношение оказывает тормозящее действие на развитие самой речи, мышление ребёнка и на его подготовку к овладению грамотой. Недостатки устной речи отрицательно сказываются на письме, так как чёткое произношение звуков является основой при обучении письму на начальном этапе. Данные проблемы могут повлиять на интерес ребёнка к учёбе в целом, снизить уровень успеваемости, помешать усвоению школьной программы. Поэтому так важно уделить внимание нарушению звукопроизношения в дошкольном возрасте и устранить все недостатки во избежание трудностей при переходе на школьную ступень развития.

## Литература

1. Балобанова В. П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2001. 238 с.
2. Волкова Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. Москва : ВЛАДОС, 1998. 680 с.
3. Лапутина Н. А. Предпосылки для успешного овладения грамотой детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-dlya-uspeshnogo-ovladieniya-gramotoy-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi>.
4. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
5. Михалева Д. О. Особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ВО / Д. О. Михалева, Е. В. Донгаузер // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей / под ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург : ООО Издательский дом «Ажур», 2016. С. 131-135.
6. Самарцева Н. П. Обучение и воспитание детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с проблемами фонетико-фонематического развития // Практическая психология и логопедия. 2008. № 1. С. 8-15.
7. Тамаева А. А. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / А. А. Тамаева, Е. В. Донгаузер // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург, 2017. Выпуск 2. С. 116-121.
8. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. 51 с.



**Ильиных Наталия Евгеньевна**

*Старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; педагог-психолог, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Центр психолого-медико-социального сопровождения “Речевой центр”»; 620102, г. Екатеринбург, ул. П. Тольятти, 26 а; e-mail: NatalyGorbunova@mail.ru*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ  
В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ  
В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи к условиям обучения в основной школе. Автором представлен опыт психолого-педагогического сопровождения обучающихся пятых классов в ГБОУ СО, реализующем адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр» (г. Екатеринбург, Россия).

**Ключевые слова:** адаптация к школе, пятиклассники, инклюзивное образование, инклюзии, психолого-педагогическое сопровождение, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, развитие речи, детская речь, речевая деятельность, школьники, тяжелые нарушения речи.

**Il'nykh Nataliya Evgen'evna**

*Senior Lecturer of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University; Pedagogue-psychologist, State Education Budget Institution of the Sverdlovsk Region, Implementing Adapted Basic General Education Programs “Speech Center”, Ekaterinburg, Russia*

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS  
WITH SEVERE SPEECH DISORDERS DURING THE PERIOD  
OF ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF LEARNING  
IN PRIMARY SCHOOL**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of adaptation of children students with severe speech disorders to the conditions of learning in primary school (fifth-grade). The author presents the experience of psychological and pedagogical support of students fifth-grade in the «Speech center» (Ekaterinburg, Russia).

**Keywords:** adaptation to school, fifth graders, inclusive education, inclusion, psychological and pedagogical support, speech therapy, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, speech development, children's speech, speech activity, schoolchildren, severe speech disorders.

В городе Екатеринбурге комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) уже несколько десятилетий осуществляется в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Свердловской области, реализующем адаптированные основные общеобразовательные программы «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр» (Центр). Одним из основных направлений работы педагогов-психологов в Центре является сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся с ТНР в период адаптации к условиям обучения в основной школе.

Переход в пятый класс – это сложный период, который становится серьезным испытанием для психики школьника. Ребенку в процессе индивидуального развития приходится часто сталкиваться с изменениями микросоциальных условий среды, условий жизни, что, несомненно, обуславливает напряжение механизмов адаптации в период обучения в школе [1]. Психологические и психофизиологические исследования свидетельствуют, что в начале обучения в пятом классе школьники остро переживают период адаптации к новым условиям обучения, во многом сходный с тем, который был характерен для начала обучения в первом классе.

Критериями готовности обучающегося к обучению в основной школе можно назвать:

- сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала;
- появление новообразований младшего школьного возраста: произвольности, рефлексии, понятийного мышления;
- «взрослый» тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

Одновременно с этим возникают и сложности адаптации, связанные с изменением условий обучения (увеличение количества учителей, уроков, кабинетов, объема работы в классе и дома и др.), классного коллектива (появление новых одноклассников, переход друзей в другие школы и др.), с внутриличностными изменениями (различные проявления подросткового возраста: демонстративность поведения, противостояние взрослым, протесты, рискованные действия, стремление к независимости и др. [2]), со своеобразием психофизического развития детей с ТНР (нарушения речи, письма, несформированность самоконтроля, трудности сосредоточения внимания, самоорганизации и др.).

В этот период школьники становятся более тревожными, робкими или, наоборот, чрезмерно шумными, суетливыми, у некоторых снижается работоспособность, нарушается сон, аппетит. В норме процесс

адаптации длится в течение 2-4 недель. Признаками успешной адаптации являются удовлетворенность ребенка процессом обучения, овладение программным материалом, высокая степень самостоятельности школьника при выполнении учебных заданий, удовлетворенность межличностными отношениями со сверстниками и педагогами.

В случаях, когда у ребенка процесс адаптации затягивается на 2-3 месяца и более, справедливо говорить о наличии признаков школьной дезадаптации (утомленный внешний вид школьника, нежелание выполнять домашние задания, негативные отзывы о школе, жалобы на несправедливые действия учителей и одноклассников, соматовегетативные симптомы и др.). Главная проблема дезадаптации состоит в том, что невозможность приспособления ребенка к новой ситуации не только ухудшает его социальное и психическое развитие, но и может способствовать резкому ухудшению состояния соматического здоровья.

Цель психолого-педагогического сопровождения пятиклассников в Центре в период адаптации достигается за счет последовательного решения следующих задач:

- 1) выявление особенностей психолого-педагогического статуса каждого обучающегося с целью своевременной профилактики и эффективного решения проблем, возникающих у него в процессе обучения и общения;
- 2) формирование системы психолого-педагогической поддержки всех пятиклассников в период их адаптации, позволяющей им не только приспосабливаться к новым требованиям, но и всесторонне развиваться и совершенствоваться в различных сферах общения и деятельности;
- 3) сохранение и укрепление психофизиологического здоровья школьников за счет применения современных здоровьесберегающих технологий;
- 4) создание специальных психолого-педагогических условий, позволяющих осуществлять коррекционно-развивающую работу с детьми, испытывающими различные трудности в адаптационный период.

Основные направления работы психолога по содействию адаптации обучающихся с ТНР в период адаптации к условиям обучения в основной школе:

1. Психологическая диагностика.
2. Консультирование детей, педагогов и родителей.
3. Профилактическая работа.
4. Коррекционно-развивающая работа.
5. Психологическое просвещение педагогов и родителей.

Далее представлено краткое содержание работы педагогов-психологов в рамках каждого направления.

### *1. Психологическая диагностика*

- Групповая диагностика (Опросник «Чувства в школе», Опросник «Отношение к учебным предметам», Экспресс-методика выявления тревожности у пятиклассников в период адаптации (О. Н. Хмельницкая), Рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова), Методика «Лесенка» (С. Я. Рубинштейн), Методика самооценки школьных ситуаций (О. Кондаш).

- Индивидуальная диагностика (углубленное изучение личности обучающегося, испытывающего трудности адаптации) (по запросу педагога / родителей).

- Наблюдение, опрос педагогов, родителей об особенностях протекания адаптационного периода обучающегося.

- Диагностика семьи (изучение психологического климата семьи, детско-родительских отношений) (по запросу родителей).

### *2. Психологическое консультирование*

- Консультирование детей по вопросам обучения, межличностных отношений, личным вопросам и т. д. (по договоренности).

- Консультирование родителей по вопросам обучения, воспитания ребенка (согласно графику консультаций).

- Консультирование педагогов по вопросам сопровождения социально-психологической адаптации обучающихся (в течение учебного дня).

### *3. Профилактическая работа*

- Беседы, игры с обучающимися (в классе).

- Групповые занятия по запросу классного руководителя / родителей в течение года.

- Мероприятия «Недели психологии».

### *4. Коррекционно-развивающая работа*

- Групповые и индивидуальные занятия с обучающимися, испытывающими трудности в школьной адаптации (по результатам психологической диагностики) (программа «Наш пятый класс» (составитель – педагог-психолог Ю. В. Чучалина).

- Групповые занятия по запросу классного руководителя / родителей в течение года.

### *5. Психологическое просвещение*

- Выступление на родительских собраниях («Адаптация пятиклассников», «Сохранение психологического здоровья пятиклассников в период адаптации»).

- Выступление на педагогических советах, методических объединениях («Проблемы адаптации обучающихся 5-х классов», «Психологические проблемы пятиклассников»).

- Разработка буклетов, методических пособий («Шпаргалка для родителей пятиклассников», «Игры для пятиклассников», «Пятый класс. Рекомендации для учителя», «Сохранение психологического здоровья пятиклассников в период адаптации», «Психологические приемы в работе с обучающимися 5-х классов»).

- Публикация научных статей.

- Распространение информации на информационных стендах, на сайте школы.

С целью отслеживания протекания адаптационного периода обучающихся в конце первой четверти в Центре проводится заседание психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК). Многолетний опыт работы доказывает, что внедрение данной системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся положительно воздействует на адаптацию пятиклассников. Так, по результатам проведенных исследований, около 96% школьников благополучно преодолевают сложный период адаптации и беспрепятственно «вливаются» в новые условия обучения.

Таким образом, в адаптационный период с помощью реализации в Центре программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся пятых классов удастся обеспечить школьникам эмоциональный комфорт в новых условиях обучения, оказать помощь педагогам в поиске эффективных путей и методов работы с адаптирующимися пятиклассниками, повысить уровень психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах применения приемлемых мер воспитания детей в период адаптации, минимизировать риски дезадаптации, содействовать сохранению и укреплению физического и психического здоровья обучающихся с ТНР.

### **Литература**

1. Кусельман А. И., Соловьева И. Л., Черданцев А. П. Состояние здоровья детей, обучающихся по различным школьным программам // Педиатрия. 2002. № 6. С. 53-57.

2. Практическая психология образования : учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. СПб. : Питер, 2004. 592 с.

УДК 376.1

**Карх Светлана Владимировна**

*Руководитель ПМПК по работе с детьми, имеющими нарушения речи*

**Бархатова Татьяна Борисовна**

*Педагог-психолог*

**Попова Юлия Владимировна**

*Учитель-логопед, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида Центр «Радуга», территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия города Екатеринбурга; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Баумана, 31; e-mail: tmtprk3001927@mail.ru*

## **ОБРАЩЕНИЕ НА ТПМПК ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОСВАИВАЮЩИХ ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлен практический опыт специалистов территориальной психолого-медико-педагогической комиссии города Екатеринбурга по вопросам обращений обучающихся, осваивающих основные общеобразовательные программы основного общего образования. Раскрываются особенности взаимодействия педагогов, специалистов образовательных организаций, родителей (законных представителей), специалистов ПМПК. Выделяются особенности определения специальных образовательных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и осуществления их психолого-педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** адаптированные основные общеобразовательные программы, заключения комиссии, ПМПК, психолого-медико-педагогические комиссии, государственная итоговая аттестация, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, школьники, психолого-педагогическое сопровождение.

**Karh Svetlana Vladimirovna**

*Head of the Psychological-medical-pedagogical Commission on Work with Children with Speech Disorders*

**Barhatova Tatiana Borisovna**

*Educational Psychologist*

**Popova Yulia Vladimirovna**

*Speech Therapist Teacher, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution Kindergarten of Compensating Type Center "Rainbow", Territorial Psychological, Medical and Pedagogical Commission of Ekaterinburg, Ekaterinburg, Russia*

## **APPEAL TO THE TERRITORIAL PSYCHOLOGICAL-MEDICAL- PEDAGOGICAL COMMISSION OF STUDENTS MASTERING THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS**

**Abstract.** In article practical experience of specialists of territorial psychological, medical and pedagogical commission of Ekaterinburg city relating to references of trained, mastering main education programs of the main common formation is presented. The features of interaction of educational organizations, parents (legal representa-

tives), specialists of psychological, medical and pedagogical Commission are revealed. The features of the definition of special educational conditions for students with disabilities and the implementation of their psychological and pedagogical support.

**Keywords:** adapted basic general education programs, commission conclusions, PMPK, psychological, medical and pedagogical commissions, state final certification, children with disabilities, disabled children, disabilities, schoolchildren, psychological and pedagogical support.

В последнее время увеличилось количество обращений в территориальную психолого-медико-педагогическую комиссию города Екатеринбурга (далее ТПМПК) от образовательных организаций г. Екатеринбурга, родителей (законных представителей) обучающихся 7-9 классов, осваивающих образовательные программы (в том числе адаптированные), с целью определения или уточнения образовательного маршрута, определения условий и формы прохождения государственной итоговой аттестации (далее ГИА). В 2016-2017 учебном году прошли обследование в условиях ПМПК (обучающиеся 7-9 классов) всего 46 человек; из них 15 человек первично, 31 – повторно (33% и 67% соответственно). Из общего количества обратившихся сорока трем обучающимся (93%) рекомендована адаптированная основная образовательная программа (далее АООП) основного общего образования для обучающихся с задержкой психического развития; из общего количества обучающихся трем обучающимся (7%) рекомендована основная образовательная программа (далее ООП) основного общего образования. В 2017-2018 учебном году прошли обследование в условиях ПМПК (обучающиеся 7-9 классов) всего 78 человек; из них 17 человек первично, 61 – повторно (22% и 78% соответственно). Из общего количества обратившихся пятидесяти трем обучающимся (68%) рекомендована АООП основного общего образования для обучающихся с задержкой психического развития; из общего количества обратившихся трем обучающимся (4%) рекомендована АООП для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью); из общего количества обратившихся двадцати двум обучающимся (28%) рекомендована ООП основного общего образования.

Последнее время особое место в деятельности ТПМПК занимает процедура обследования обучающихся 9 классов. Из общего количества обучающихся 7-9 классов за два учебных года обследование в условиях ПМПК по работе с детьми, имеющими нарушения речи, прошли 70 обучающихся 9 классов с целью определения условий и формы прохождения ГИА. Из 64 человек, повторно обратившихся в ПМПК, 52-м обучающимся была рекомендована АООП ООП для обучающихся с задержкой психического развития (на начало выпускного

года обучения) и подтверждена категория «обучающийся имеет ограниченные возможности здоровья»; рекомендовано прохождение ГИА с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития. Следует уточнить, что коллегиальное решение ПМПК определяет категорию «Обучающийся имеет ограниченные возможности здоровья» не с точки зрения ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий получения образования [5].

Опираясь на практический опыт, специалисты ПМПК выделили основные категории обучающихся 7-9 классов, проходящих обследование: обучающиеся с некомпенсированными в раннем возрасте речевыми проблемами, имеющие нарушения письменной речи (дисграфия, дислексия, дизорфография); обучающиеся соматически ослабленные, часто пропускающие школу из-за болезни; обучающиеся с характерологическими особенностями поведения (отказ от общения с учителями и сверстниками в условиях образовательной организации, боязнь выйти из дома и др.), находящиеся на домашнем обучении; обучающиеся с девиантным поведением (нарушение общепринятых социальных норм (включая нормы административного права); обучающиеся с социально-бытовой и педагогической запущенностью. Надо отметить, что большинство обучающихся объединяет низкая учебная мотивация: у 45 обучающихся (86%) из 52. Это подтверждают результаты анкетирования, проводившегося специалистами ПМПК в течение 2017-2018 учебного года. В рамках психолого-педагогического обследования была использована бланковая анкета «Определение школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова, 1993; А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина, 1998). Полученные данные анализировались в соответствии с тремя уровнями сформированности школьной мотивации: высокий, средний, низкий. Также специалистами ПМПК был выявлен большой процент обучающихся с заниженной самооценкой. Подростки не уверены в собственных силах по поводу прохождения ГИА на общих основаниях; говорят, что устают, не понимают материал, ссылаются на плохое самочувствие и пр. Всех обучающихся объединяют отрицательное отношение к учебе, систематический пропуск учебных занятий, невыполнение домашних заданий т. п. Из представленных образовательными организациями педагогических и психологических характеристик видно, что многие обучающиеся отличаются вспышками гнева, повышенной возбудимостью, конфликтностью, неуравновешенностью, агрессивностью, ведомостью. Многие имеют нарушения эмоционально-волевой регуляции, внимания, усидчивости. Можно предположить, что эти особенности обусловлены изменением динамики развития со-



временных детей; усложнением самой структуры развития; многообразием механизмов и причин наблюдаемых особенностей обучающихся. Таким образом, основными задачами ПМПК при обследовании обучающихся с целью определения или уточнения образовательного маршрута, определения условий и формы прохождения ГИА являются системная оценка особенностей и уровня развития подростка; определение различных уровней специальных образовательных условий, необходимых для обучения и социальной адаптации ребенка; установление / не установление / подтверждение категории «обучающийся имеет ограниченные возможности здоровья»; определение направлений психолого-педагогического сопровождения; консультирование родителей.

Отмечается увеличение количества запросов на консультации от родителей (законных представителей) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и педагогов образовательных организаций к специалистам ТПМПК. Их интересуют вопросы получения образования обучающимися на уровне основного общего образования, социальной адаптации, коррекции нарушений развития, обоснованности проведения процедуры обследования и подготовки к процедуре обследования в условиях ПМПК, профессиональной ориентации и т. д. Так, в 2017-2018 учебном году, по сравнению с 2016-2017 учебным годом, количество обращений от родителей (законных представителей) увеличилось на 21%, от педагогов и специалистов образовательных организаций на 34%. Считаем необходимым отметить особенности контингента родителей, представляющих интересы несовершеннолетних обучающихся. Ознакомившись с методологическими основаниями диагностики, предложенными специалистами МГПУ факультета юридической психологии кафедры юридической психологии и права [4], проводя этап предварительного изучения пакета документов несовершеннолетних обучающихся и в ходе бесед с родителями (законными представителями), специалисты ТПМПК выявили, что наибольшее количество родителей (законных представителей) подростков не понимают своеобразие личности собственного ребенка, не адекватны во взаимодействии между членами семьи, не знают прав и не выполняют обязанности родителей по воспитанию и обучению подростка, завышают или занижают родительскую оценку развития обучающегося, имеют низкий уровень компетенции в знаниях о закономерностях развития подростка. За 2017-2018 учебный год специалисты ПМПК по работе с детьми, имеющими нарушения речи, провели 628 консультаций, из них 94 для родителей (законных представителей) обучающихся 7-9 классов. Одним из основных условий, обеспечивающих эффективность деятельности ПМПК, является результативность консультирова-

ния родителей ребенка с ОВЗ. Эта деятельность «отражается на степени выполнении всех рекомендаций специалистов и адекватном включении ребенка в образовательную среду в соответствии с его возможностями (обучение по рекомендованной ПМПК образовательной программе, выполнения всех рекомендованных специальных образовательных условий)» [2]. Зачастую родители (законные представители) обучающихся 9 классов сами инициируют их обследование на ПМПК с целью получения рекомендаций по прохождению ГИА в «щадающей форме», ссылаясь на неуспеваемость обучающегося, его проблемы со здоровьем и т. д. Из общения специалистов с родителями в рамках предварительных бесед становится понятно, что в семье, зачастую, присутствует тяжелая социальная ситуация, изменяется эмоциональное состояние родителей и других членов семьи (отрицательные эмоции, тягостные ощущения), негативное отношение к специалистам, целый комплекс эмоций и ожиданий (как негативных, так и позитивных). Все это формирует у родителей стойкое убеждение о неуспешности их ребенка при сдаче ГИА на общих основаниях.

По результатам обследования детей, повторно обратившихся в ПМПК, специалисты делают выводы: эти обучающиеся, завершающие обучение на уровне основного общего образования, действительно имеют некоторые проблемы со здоровьем и, как следствие, с поведением, адаптацией в социуме и т. д. Но многие обучающиеся, первично проходящие обследование в условиях ПМПК, не прилагают определенных усилий, чтобы добиться успехов в учебе, активно участвовать в жизни своей семьи, класса, школы. В связи с этим, говоря о психолого-педагогическом сопровождении этих обучающихся, считаем необходимым осветить вопрос сотрудничества и взаимодействия ПМПК и образовательных организаций, которые направляют обучающихся на обследование. Практический опыт специалистов ПМПК позволяет говорить о всей серьезности и ответственности процедуры обследования обучающихся, завершающих освоение ООП на уровне основного общего образования. В своей деятельности специалисты ПМПК, в первую очередь, опираются на представленные образовательной организацией документы обучающегося, поскольку, именно там он проводит большую часть времени, и педагоги знают об его успехах (неудачах) как никто другой. К сожалению, не всегда на практике отмечается слаженная работа. При представлении обучающегося на ПМПК педагоги не всегда оформляют полный пакет документов, адекватно отражающий запрос образовательной организации на обследование школьника в условиях ПМПК. Педагогические характеристики зачастую не соответствуют требованиям [1], не отражают действительного уровня овладения обучающимся образо-

вательной программы, его личностных особенностей, поведения и т. д. Зачастую предоставленная документация содержит противоречивую и взаимоисключающую информацию и только к 8 или 9 (выпускному) классу образовательная организация инициирует обследование обучающегося в условиях ПМПК с целью определения образовательного маршрута, определения условий и формы прохождения ГИА.

Надо отметить, что, к сожалению, многие предоставляемые на ПМПК характеристики содержат лишь перечисление имеющихся ограничений школьника (не может, не умеет, не делает) и не отражают его ресурсных возможностей, на которые можно и нужно опереться всем специалистам в процессе сопровождения. Специалисты ПМПК, делая выводы по результатам обследования, опираются именно на актуальный уровень развития обучающегося и принимают решение в пользу последнего. И фактически, вся последующая практическая работа в образовательной организации с обучающимися, прошедшими обследование, выстраивается на основе рекомендаций ПМПК. Таким образом, специалисты ТПМПК считают необходимым добиваться согласованности действий в осуществлении процесса сопровождения обучающихся всех заинтересованных специалистов, родителей (законных представителей); активнее использовать вариативность организационных моделей деятельности ПМПК от «краткосрочной» диагностико-консультативной до «долгосрочной» аналитико-консультативной [2].

### Литература

1. Методические рекомендации МИНОБРНАУКИ РФ № ВК-1074/07 от 23.05.2016 г. «О совершенствовании деятельности психолого-медико-педагогических комиссий».
2. Организация деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в условиях реализации ФГОС для детей с ОВЗ: методические рекомендации / под общ. ред. Е. Н. Кутеповой, М. М. Семаго. М. : МГППУ, 2017.
3. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / под общ. ред. М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. М. : АРКТИ, 2014.
4. Проект 2017 года «Разработка научно-методического обеспечения деятельности ПМПК при проведении обследования и разработке рекомендаций для обучающихся с девиантным поведением, в том числе находящихся в конфликте с законом» факультет Юридической психологии и Институт проблем инклюзивного образования / Р. В. Чиркина. М. : МГППУ, 2017.
5. Современные проблемы деятельности системы ПМПК / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. Москва, 2018.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2 часть 16.

**Козлова Дарья Сергеевна**

*Учитель, государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Караванная, 11; e-mail: scool34@e1.ru*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность и необходимость осуществления социально-педагогического сопровождения. Раскрываются основные социальные и педагогические аспекты процесса сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Рассматривается многозначность понятий «сопровождение» и «социально-педагогическое сопровождение». Определяется цель и задачи социально-педагогического сопровождения лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Ключевые слова:** социально-педагогическое сопровождение, социальная педагогика, социально-педагогическая помощь, социальная адаптация, социализация детей, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта, дети с нарушениями интеллекта, школьники.

**Kozlova Daria Sergeevna**

*Teacher, State Public Educational Institution of Sverdlovsk Region "Ekaterinburg School № 5, Implementing Adapted Basic General Education Programs", Ekaterinburg, Russia*

## **THEORETICAL ASPECTS OF THE PROCESS OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)**

**Abstract.** The article substantiates the relevance and necessity of social and pedagogical support. The main social and pedagogical aspects of the process of accompanying students with mental retardation (intellectual disabilities) are revealed. The ambiguity of the concepts "support" and "socio-pedagogical support" is considered. The purpose and tasks of social and pedagogical support of persons with mental retardation are determined (intellectual disabilities).

**Keywords:** social and pedagogical support, social pedagogy, social and pedagogical assistance, social adaptation, socialization of children, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, intellectual disabilities, intellectual disabilities, children with intellectual disabilities, schoolchildren.

В связи с изменениями общественной позиции по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья возросло внимание к

социальной адаптации и интеграции в общество обучающихся с умственной отсталостью. Особое внимание уделяется достижению лицами с умственной отсталостью максимально возможной самостоятельной и независимой жизни, которая будет являться показателем высокого уровня социализации и предпосылкой для самореализации.

В настоящее время разработан и принят ряд документов на международном, федеральном и региональном уровне: конвенции, декларации, федеральные законы РФ в области образования, социальной защиты и равенства прав всех граждан, введён федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. В соответствии с принципами, целями и задачами данных документов лица с умственной отсталостью имеют право пользоваться всем комплексом экономических, политических, социальных, культурных прав и осуществлять их на равных условиях со всеми людьми. Данные документы указывают на необходимость обратить особое внимание на вопросы обучения и воспитания лиц с умственной отсталостью с целью дальнейшей их интеграции в общественную жизнь.

Создание условий, обеспечивающих коррекционно-развивающее сопровождение учебного и воспитательного процессов, является значимым, так как ведёт за собой развитие всех сфер деятельности умственно отсталых обучающихся. Также приобретают актуальность вопросы организации процесса социально-педагогического сопровождения лиц с умственной отсталостью с целью успешной интеграции их в общество.

Проблема сопровождения лиц с умственной отсталостью, рассмотрена в работах таких авторов, как Н. М. Назарова, Н. Н. Малофеев, Е. И. Казакова, Л. М. Шипицына и других.

Изначально идеи социально-педагогического сопровождения реализовывались в виде помощи, поддержки и сопереживания. Социально-педагогическое сопровождение исторически складывалось и развивалось в формах фундаментальных установок общества: государственной заботы и призрения; общественного попечения и защиты; благотворительности; возможности обучения разных категорий лиц; процесса интеграции и других [3; 6].

Анализ научной литературы показал, что термин «сопровождение» появился в 90-е годы XX в., стал предметом осмысления и получил развитие в работах М. Р. Битяновой, Е. И. Казаковой, Е. А. Козыревой и других авторов. Термин рассматривался в различных трактовках: во взаимосвязи с понятием «психологическое» сопровождение, в сочетании с «сопровождением развития», в системе психолого-педагогической медико-социальной помощи. В современной науке термин широко известен, активно применяется и имеет различные трактовки понятия.

Этимология слова «сопровождение» отражается в терминологических толковых словарях. В толковом словаре С. И. Ожегова даётся следующее определение: «Сопровождение – то, что сопровождает какое-нибудь явление, какой-нибудь процесс» [5]. Сопровождение в собирательном значении – «специальная группа, сопровождающая кого-что-нибудь». Этимологически понятие «сопровождение» происходит от слова «сопровождать». В. И. Даль рассматривает понятие сопровождать как «сопутствовать, провожать, следовать с кем-либо часть пути в качестве провожатого» [7]. В словаре русского языка С. И. Ожегова трактуется так: «Сопровождать – следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [5].

Многие авторы подчеркивают, что термин «сопровождение» является неоднозначным понятием. Изменяя перспективу и область данного понятия, можно получить разные виды сопровождения. В научной литературе выделяют различные подходы к понятию сопровождения, выделяют следующие виды: педагогическое, психологическое, социальное, психолого-педагогическое, медико-социальное и т. д.

Именно поэтому значение слова «сопровождение» многозначно. Смысл толкования слова зависит от области его применения, следовательно, социально-педагогическое сопровождение является особым видом взаимодействия.

На современном этапе развития науки термин «сопровождение» понимается как поддержка людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо проблемы. Сущность понятия «поддержка» заключается в реализации полноценного развития личности и её самореализации в обществе.

Рассмотрим понятие «сопровождение» с точки зрения педагогики и психологии. Ученые, занимающиеся проблемой сопровождения в области образования, рассматривают сопровождение с таких позиций, как процесс, как метод и как систему профессиональной деятельности специалистов.

Л. М. Шипицына рассматривает сопровождение как метод, обеспечивающий субъекту определённые условия для принятий оптимальных решений в различных жизненных ситуациях [2]. Е. И. Казакова делит понятие «сопровождение» на три аспекта: службу, процесс и метод. Согласно её точке зрения, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения [2].

В работах Т. М. Чуковой сопровождение понимается, как профессиональная деятельность специалиста, направленная на создание социально-педагогических условий для успешного развития обучаю-

щегося и процесса его обучения, совершенствование мастерства учителя [8]. М. Р. Битянова рассматривает понятие «сопровождение» с точки зрения системы профессиональной деятельности специалиста, направленной на создание эмоционального благополучия обучающегося, его успешного развития в образовательном процессе [1].

Таким образом, сопровождение носит многозначный характер. В настоящее время в научной литературе термин «сопровождение» наиболее часто рассматривается с педагогической и психологической точек зрения. Существует множество определений понятия «сопровождение», но, рассмотрев лишь некоторые из них, уже можно выделить основные положения, говорящие о его сущности. Авторы подчёркивают, что сопровождение – это организованное взаимодействие, метод создания условий (Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова), система профессиональных действий (Т. М. Чурекова, М. Р. Битянова, Е. А. Козырева).

Социально-педагогическая составляющая сопровождения предполагает решение вопросов социального характера в образовательной среде.

Социально-педагогическое сопровождение можно рассматривать в широком и узком смысле.

В широком смысле – это создание благоприятных условий для социального воспитания человека, его целесообразного социального развития, социализации и активной самореализации в жизни.

В узком смысле – это сопровождение человека в какой-либо ситуации развития, обеспечивающееся специалистом.

Следовательно, социально-педагогическое сопровождение представляет собой совместное взаимодействие педагога и обучающегося, его родителей, направленное на создание благоприятных условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи, содействие в успешном обучении, жизненном и профессиональном самоопределении.

Цель социально-педагогического сопровождения может быть определена как обеспечение максимально успешной социализации и индивидуального развития личности.

Социально-педагогическое сопровождение обучающихся с умственной отсталостью призвано решать ряд задач, таких, как:

- создание адаптированной образовательной среды, которая будет обеспечивать удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью;
- обеспечение индивидуального подхода к обучающимся с учетом особых образовательных потребностей и выраженности нарушения развития, социального опыта, индивидуальных ресурсов личности;
- применение в процессе обучения специальных методов, приёмов, средств;

– интеграция процесса овладения новыми знаниями и учебными навыками и процесса развития социального опыта, жизненных компетенций;

– обеспечение содействия семье обучающегося;

– взаимодействие и координация родителей и специалистов разного профиля, вовлеченных в процесс образования [4].

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение ориентировано на решение ряда определенных задач, в результате решения которых обучающийся с умственной отсталостью овладеет полезными для него знаниями, умениями, навыками, достигнет доступного для него уровня жизненных компетенций, усвоит формы социального поведения, которые может реализовать в условиях семьи и общества. Социально-педагогическое сопровождение представляет собой социальное взаимодействие обучающегося с окружающей его средой, результатом которого будет развитие разнообразных социальных и личностных качеств.

### Литература

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. Москва : Совершенство, 1997. 31 с.

2. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 49 с.

3. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом : в 2-х частях. Москва : Печатный двор, 1996. Часть 1 : Западная Европа. 121 с.

4. Мардахаев Л. В. Специальная педагогика : учебное пособие / Л. В. Мардахаев, Е. А. Орлова. Москва : Юрайт, 2014. 280 с.

5. Словарь русского языка : Ок. 100 000 слов, терминов, фразеологических выражений / С. О. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. 26-е изд., испр. и доп. Москва : Оникс ; Мир и Образование, 2010. 600 с.

6. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. 10-е изд., стер. Москва : Академия, 2010. 120 с.

7. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль ; под ред. А. Н. Филиппова. Москва : РИПОЛ классик, 2006. – Т. 4 : Р – Я. 273 с.

8. Чекунова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 6. С. 239-247.



УДК 376.37-053"465.00/.07"

**Малюкова А. С.**

*Учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 362; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Братская, 11 б; e-mail: mbdou362@yandex.ru*

**Ульянова У. С.**

*Воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 362; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Братская, 11 б; e-mail: mbdou362@yandex.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной работе рассматриваются особенности построения связного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, выявленные путем анализа учебно-методической литературы. Опираясь на точку зрения известных авторов, таких, как Н. С. Жукова, В. П. Глухов, было проведено обследование, направленное на выявление особенностей связного высказывания у обследуемых детей. Проведен качественный и количественный анализ результатов обследования. В ходе эксперимента была выявлена тенденция к низкому уровню развития связного высказывания у испытуемых.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, ОНР, связное высказывание, связная речь, фразовая речь, грамматическая связь, дефекты речи, звукопроизношение, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, развитие речи, детская речь, речевая деятельность, дошкольники.

**Malyukova A. S.**

*Teacher – Speech Therapist, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution № 362, Ekaterinburg, Russia*

**Ulyanova U. S.**

*Tutor, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution № 362, Ekaterinburg, Russia*

## **PECULIARITIES OF CONSTRUCTING A CONNECTED STATEMENT IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL DIFFERENCE OF SPEECH**

**Abstract:** This paper discusses the features of construction connected statements in children of preschool age with a general underdevelopment of speech of level III, identified through the analysis of educational and methodical literature. Based on the point of view of famous authors such as N. S. Zhukova, V. P. Deaf, a survey was conducted aimed at identifying the characteristics of a coherent utterance in the children under study. A qualitative and quantitative analysis of the results of the survey. During the experiment, a tendency to a low level of development of a coherent utterance in the subjects was revealed.

**Keywords:** general speech underdevelopment, coherent utterance, coherent speech, phrasal speech, grammatical connection, speech defects, sound pronunciation, pre-school speech therapy, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, speech development, children's speech, speech activity, preschool children.

В настоящее время группы детских садов наполняются все большим количеством детей, имеющих общее недоразвитие речи. Данная патология подразумевает собой нарушение формирования такого важного компонента речи, как связного высказывания.

Изучением проблемы построения связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи занимались такие известные авторы, как А. М. Бородич, В.К. Воробьева, А. Н. Гвоздев, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Т. А. Ткаченко, В. И. Тихеева, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерина.

В. П. Глухов трактует связное высказывание как важный компонент развития связной речи. Каждый дошкольник должен уметь правильно, содержательно, связно и последовательно излагать свои мысли [1].

Как отмечают Н. С. Жукова и Е. Н. Мастюкова, слова, соединяемые в предложения у детей с общим недоразвитием речи III уровня, не имеют никакой грамматической связи между собой. Существительные в речи данных детей используются зачастую только в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве и повелительном или в изъявительном наклонении [2].

Ученые также отмечают, что из-за укорочения длины слов и неправильного произношения высказывания детей непонятны окружающим. Также при нарушениях развития речи у детей данной категории существует разница между объемом глагольного словаря по отношению к предметному словарю, который гораздо больше первого [2].

Недостаток в элементах языка обнаруживается у детей с общим недоразвитием речи уже на самых ранних этапах усвоения родного языка. Н. С. Жукова и Е. Н. Мастюкова указывают, что это связано с дефектом функции общения и преобладанием механизма повторения услышанных слов. По наблюдениям авторов, дети с общим недоразвитием речи иногда используют в одном предложении до пяти и более неизменяемых слов [2].

Автор объясняет это тем, что если при нормальном развитии речи проверенная один раз на практике форма позволяет воспроизвести множество форм слов по аналогии, то при нарушении речевого развития дети не способны использовать слова по образцу [3].

Опираясь на вышеизложенный материал, было проведено следующее исследование. На базе дошкольного образовательного учреждения МБДОУ детский сад № 362 был проведен эксперимент по изучению связного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недо-

развитием речи по методике В. П. Глухова. Для обследования взяты методики обследования именно связного высказывания и выпущены методики обследования связной речи. Эксперимент был проведен среди детей средних групп детского сада. В ходе эксперимента было выявлено, что составлением предложений по отдельным ситуационным картинкам владеют:

1. 1 человек (4%) на высоком уровне (грамматически правильное построение фразы, смысловых ошибок нет, точно отображает действительность).

2. 4 человека (14%) выше среднего уровня (логически верно построенная фраза, но имеется один из недостатков: ошибки употребления грамматической формы слова, речь мало информативна, не логичный порядок слов, длительные паузы с поиском нужного слова).

3. 10 человек (36%) на среднем уровне (недостатки в точности описания изображенных деталей и лексико-грамматической структуры при выполнении всех или большинства заданий).

4. 10 человек (36%) ниже среднего уровня – (фраза составлена с помощью дополнительного вопроса, не все задания выполнены).

5. 3 человека (11%) – низкий уровень (отсутствие ответа с помощью дополнительного вопроса, ответ ограничивается перечислением предметов).

Составлением предложения по трем картинкам, связанным тематически владеют:

1. 0 (0%) – на высоком уровне (грамматически правильное построение фразы, смысловой измененности нет, точно отображает действительность).

2. 4 (4%) – выше среднего уровня (логически верно построенная фраза, но имеет один из недостатков: ошибки употребления грамматической формы слова, мало информативна, не логичный порядок слов, длительные паузы с поиском нужного слова).

3. 7 (25%) – средний уровень (фраза составлена на основе предметного содержания 2-х картинок при оказании помощи, составляется адекватное по содержанию высказывание).

4. 9 (32%) – ниже среднего уровня (невозможность составления фразы по трем картинкам, помощь не эффективна).

5. 8 (28%) – низкий уровень (задание не выполнено: правильно называются изображения, но фразу составить не может).

Таким образом, в ходе эксперимента в основном был выявлен низкий уровень развития связного высказывания среди детей четырех лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Диагностика выявила достаточно низкий уровень фразовой речи, используемой детьми (объём, структура фраз, языковые средства).

При составлении предложения по трем картинкам, несмотря на предшествующий этому разбор содержания каждой из трех картинок с объяснением значения важных деталей, изображенных на картинке (например, мешок, заплатка и др.), самостоятельное составление связного высказывания оказалось доступным не для всех детей. Требовалась помощь, а именно, дополнительные вопросы, указание на подходящую картинку или отдельную деталь. Все дети затруднялись при переходе от одной картинке к другой (пауза в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

Исходя из вышесказанного был сформулирован следующий вывод. Связное высказывание у детей с общим недоразвитием речи развито на низком уровне. Высказывания совершаются ребенком чаще только с помощью взрослого. Даже с опорой на зрительный материал дети затрудняются при выборе ответа, при составлении предложения по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их в последовательности сюжета также испытывают сложности.

Прослеживается также сложность в установлении детьми временной последовательности изображенных на картинке событий, нахождении и развитии замысла. Особенно дети испытывают сложности в подборе глагольной лексики.

### **Литература**

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М. : Аркти, 2002. 144 с.
2. Жукова Н. С. Логопедия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. М. : Просвещение, 1998. 340 с.
3. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М. : Просвещение, 1991. 204 с.

УДК 376.1-053"465.00/.07"

**Маргасова Юлия Ольфатовна**

*Учитель-дефектолог, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение № 410; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Селькоровская, 100а;  
e-mail: detsad410@mail.ru*

**Газизуллина Наталья Александровна**

*Воспитатель, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение № 410; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Селькоровская, 100а*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ**

**Аннотация.** В статье рассматривается эффективность использования мнемотехники у детей среднего дошкольного возраста с ОВЗ. С помощью применения мнемотаблиц осуществляется формирование связной речи, расширение словарного запаса и улучшение зрительной памяти. Систематическая работа по данной методике успешно реализуется в рамках проведения коррекционно-развивающих занятий. Материалы статьи могут быть полезными для учителей-логопедов, учителей-дефектологов и воспитателей.

**Ключевые слова:** мнемотехника, мнемотаблицы, связная речь, детская речь, развитие речи, словарный запас, зрительная память, дошкольники, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ.

**Margasova Yuliya Olfatovna**

*Teacher-defectologist, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution  
№ 410, Ekaterinburg, Russia*

**Gazizullina Natalya Aleksandrovna**

*Educator, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution № 410, Ekaterinburg, Russia*

## **USE OF DETERMINED EQUIPMENT FOR THE DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH AND VISUAL MEMORY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH A HVD**

**Abstract.** The article discusses the effectiveness of the use of mnemotechnics in middle preschool children with disabilities. Through the use of mnemotables, the formation of a coherent speech, expansion of vocabulary and improvement of visual memory is carried out. Systematic work on this technique is successfully implemented in the framework of the correctional and developmental activities. Article materials can be useful for speech therapists, teachers, defectologists and educators.

**Keywords:** mnemonics, mnemotables, coherent speech, children's speech, speech development, vocabulary, visual memory, preschoolers, children with disabilities, limited health, disabled children.

Мнемотехника является основой для развития речи и памяти детей дошкольного возраста. В дошкольном возрасте. У детей среднего дошкольного возраста с ОВЗ память имеет следующие особенности:

- доминирует непроизвольная память;
- ограничен объем памяти;
- информация быстро забывается;
- отмечается неточность воспроизведения.

Исходя из этого детям с ОВЗ трудно запомнить текст, который не подкреплён наглядностью. Использование мнемотаблиц способствует лучшему запоминанию материала.

Мнемотаблицы – это серия картинок, подобранная в соответствии с содержанием текста. Полянская Т. Б. писала: «мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации» [3, с. 4].

С помощью мнемотаблиц детям легче запомнить эпизод стихотворения или сказки, опираясь на определенные картинки. Затем эти картинки, так же, как и эпизоды текста, складываются в голове у ребенка в логическую цепочку.

Понятно, что ребенок с ОВЗ самостоятельно не сможет составить мнемотаблицу. Вначале мнемотаблицы составляют взрослые: педагоги или родители. Постепенно, понимая смысл, ребенок начинает самостоятельно подбирать картинки к выбранному тексту.

Особые затруднения у детей дошкольного возраста с ОВЗ вызывает составление описательных рассказов, т. к. у детей с ОВЗ нет четких представлений о предмете в связи с нарушением целостности восприятия предметов.

Благодаря использованию мнемотаблиц ребенку значительно легче по порядку составить рассказ о предмете (животном, птице и т. д.).

Также дети среднего дошкольного возраста с ОВЗ испытывают значительные трудности при разучивании стихов. Использование мнемотаблиц значительно упрощает запоминание стихотворных текстов. На каждое слово или словосочетание подбирается картинка и составляется схема стихотворения в целом. Данные схемы или картинки помогают ребенку рассказать стихотворение с большей точностью.

Ежедневная работа с использованием мнемотаблиц дает положительный результат:

- у детей дошкольного возраста с ОВЗ появляется интерес к пересказу текстов и заучиванию стихотворений;
- расширяется словарный запас и, как следствие, улучшается формирование связной речи;
- улучшается состояние памяти.

Таким образом, мнемотехника способствует эффективному развитию речи и памяти у детей среднего дошкольного возраста с ОВЗ.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [3].

### **Литература**

1. Гербова В. В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации. М. : Мозаика-Синтез, 2010. 80 с.
2. Веракса Н. Е. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. М. : Мозаика-Синтез, 2014. 368 с.
3. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. СПб., 2009. 58 с.

**Мельникова Светлана Михайловна**

*Учитель ИЗО, высшая категория, ГКОУ СО «Новоуральская школа № 2»*

## **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ: НАУКА, ПРАКТИКА, ОПЫТ**

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена проблеме развития эстетического сознания у обучающихся с ЗПР через освоение творческой деятельности эстетического характера. Представлены результаты анкетирования «Сформированность эстетического сознания у обучающихся с ЗПР».

**Ключевые слова:** эстетическое сознание, эстетическое воспитание, эстетическое развитие, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, школьники, анкетирование школьников.

**Melnikova Svetlana Mikhailovna**

*Teacher of Art, the Highest Category, Novouralsk School № 2, Novouralsk, Russia*

## **AESTHETIC CONSCIOUSNESS: SCIENCE, PRACTICE, EXPERIENCE**

**Abstract.** The proposed article is devoted to the problem of the development of aesthetic consciousness in pupils with CRA through the development of aesthetic character. Presents the results of the survey “The formation of aesthetic consciousness in pupils with CRA”.

**Keywords:** aesthetic consciousness, aesthetic education, aesthetic development, mental retardation, children with mental retardation, schoolchildren, schoolchildren survey.

Концепция модернизации российского образования подчёркивает необходимость ориентации образования не только на усвоение определённой суммы знаний, но и на развитие личности обучающегося, его познавательных и созидательных способностей.

Так, в ФГОС НОО в требованиях к личностным результатам в пункте 7 говорится о необходимости формирования эстетических потребностей, ценностей и чувств. В пункте 11 ФГОС ООО говорится о том, что личностные результаты должны быть направлены на развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера [3].

Личность ученика развивается в системе взаимоотношения человека с собой, с другими и с окружающим миром.

Что же такое эстетическое сознание? Эстетическое сознание – это форма или часть общественного сознания, которая отражает все богатство эстетического отношения человека к миру и выражает его активное стремление к гармонии, совершенству, красоте, к идеалу [1].

Эстетическое сознание ребенка формируется в процессе эстетического воспитания, его непосредственного общения с социальной дей-



ствительностью, природой, искусством, а также с активной творческой деятельностью.

Для детей с задержкой психического развития (ЗПР), обучающихся в нашей школе, наиболее остро стоит проблема формирования эстетической культуры, эстетического сознания. Работа с детьми ЗПР имеет еще и коррекционную направленность, учитывая их индивидуальные способности. Поэтому задачи и методы воспитания определяются особенностями психики детей с ЗПР, отклонениями в эмоционально-волевом, умственном и физическом развитии.

В учебном плане школы каждый предмет формирует эстетическое развитие обучающихся на своем уровне. Но особое место в развитии эстетического сознания занимают основные дисциплины гуманитарно-эстетического цикла – это литература, музыка, изобразительное искусство.

Чтобы определить уровень эстетического сознания у обучающихся ГКОУ СО «Новоуральская школа № 2», было проведено анкетирование «Сформированность эстетического сознания у обучающихся с ЗПР» в начальной и основной школе среди обучающихся и учителей. Проанализировав результаты, мы пришли к выводу, что средний показатель у детей начальной школы находится на высоком уровне и составляет 80 баллов (учителя оценили уровень эстетического сознания у обучающихся в 70 баллов). У подростков средний балл составил 60 – это средний уровень, но пограничный с низким уровнем развития эстетического сознания (учителя основной школы оценили уровень эстетического сознания в среднем в 55 баллов). Высокие результаты в начальной школе говорят о слаженной работе учителя, воспитателя, педагогов дополнительного образования по формированию эстетического сознания в урочной, внеурочной деятельности и в системе дополнительного образования. В этом возрасте дети имеют пылливый ум, им нравится созерцать прекрасное, заниматься творчеством, благодаря ГПД дети имеют возможность посещать культурные центры города. Большую помощь оказывают в эстетическом воспитании родители.

Снижение показателей уровня развития эстетического сознания у обучающихся с ЗПР основной школы связано, прежде всего, с подростковым возрастом. У обучающихся теряется интерес к литературе, искусству, к классической музыке, что объясняется увлечением компьютерными играми, фильмами, современной музыкой, влиянием сверстников. Подростки нерегулярно посещают культурные центры города, не более 40% из них занимается в системе дополнительного образования. Наблюдается формальное отношение к воспитанию детей у родителей.

Как повысить уровень развития эстетического сознания?

Сложная задача стоит перед учителями основной школы, чтобы заинтересовать подростков. Учитель должен акцентировать внимание на эстетических сторонах науки, изучаемого предмета, давать эстетическую оценку изучаемым явлениям. Личность учителя имеет очень большое значение для эстетического воспитания школьников, поэтому учитель должен помнить, что его общая культура, педагогический такт, речь, эстетика манер, одежды, прически могут стать образцом эстетического поведения обучающихся с ЗПР.

К сожалению, возможности художественного образования и эстетического воспитания обучающихся, предоставляемые учебным планом и программой, ограничены. Идет сокращение учебных часов на изучение предметов ИЗО и музыки. Эта ограниченность должна быть компенсирована в системе дополнительного образования.

Активизируют обучающихся с ЗПР различные формы творческого соревнования: смотры юных талантов, художественные конкурсы. Рекомендуется проводить лекции, беседы, конференции, встречи за круглым столом, экскурсии, организовывать походы в музеи, выставочные залы, театры; совершать экскурсии на природу.

### **Литература**

1. Смирнов В. И. Общая педагогика : учебное пособие. М. : Логос, 2003. 304 с.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 21.03.2019).

**Михеева Маргарита Эдуардовна**

*Учитель высшей категории, ГКОУ СО «Новоуральская школа № 2»; 624130, Россия, г. Новоуральск, ул. Ленина, 34; e-mail: school59n@gmail.com*

## **ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ С ОВЗ**

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования музыкально-эстетической культуры, музыкально-эстетического сознания у детей с ОВЗ. Рассмотрен один из методов творческого развития детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** музыкально-эстетическая культура, музыкально-эстетическое сознание, творческое развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ.

**Mikheeva Margarita Eduardovna**

*Teacher of the Highest Category, Novouralsk School № 2, Novouralsk, Russia*

## **FORMING MUSICAL-AESTHETIC CULTURE IN CHILDREN WITH DISABILITIES**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of formation of musical and aesthetic culture in children with disabilities, musical and aesthetic consciousness. One of the methods of creative development of children with disabilities is considered.

**Keywords:** musical and aesthetic culture, musical and aesthetic consciousness, creative development, children with disabilities, limited health opportunities.

Культура общества и личности охватывает все стороны жизни человека. Бурное развитие средств массовой коммуникации, технических средств изменило культурную ситуацию в мире. На первый план вышла массовая культура, а книги, театры, музеи, картинные галереи ушли на второй план.

Найти себя в жизни, не потеряться, сформировать свое эстетическое мировоззрение – это важно для ребенка, для подростка, в особенности, с ограниченными возможностями здоровья. Как проявить свое «Я», если еще не совсем знаешь себя, если не достаёт опыта, знаний, навыков?!

Музыкально-эстетическая культура личности – это совокупность качеств музыкально-эстетического сознания и музыкально-эстетической деятельности личности, раскрывающих меру освоения ею духовных ценностей общества.

Под музыкально-эстетическим сознанием понимается способ отношения к музыке. Он включает в себя музыкально-эстетическую потребность, эстетические эмоции, переживания, эстетическую оценку, музыкальный вкус, музыкальное мышление, воображение. Развитие и

формирование каждой составляющей требует включения эмоциональных и интеллектуальных процессов человека.

Музыкально-эстетическая потребность является основной; формируя ее, мы создаем возможность для самореализации ребенка через раскрытие его творческих способностей, а в дальнейшем и для развития эстетического сознания личности. Музыка создает возможности для человеческого общения, как индивидуального, так и коллективного, основанного на эмоциональном переживании.

Позитивные достижения удовлетворения эстетических запросов, полученных от общения с искусством, повышают интерес обучающихся к учебной деятельности. Уроки музыки формируют музыкально-эстетическое сознание, духовный мир ребенка.

По утверждению Л. В. Школяр, для того чтобы сформировать в человеке способность творить, созидать, необходимо развить у ребенка «искусство слышать, искусство видеть, искусство чувствовать, искусство думать, другими словами: вижу, слышу, чувствую, думаю, действую».

Через оценку характера музыки детей можно подвести к пониманию таких категорий, как прекрасное и выразительное, драматическое, героическое, трагическое, возвышенное, дать понятие о красоте и разнообразии языка музыки, ее возможностей в передаче окружающей действительности в отличие от других видов искусства.

При слушании музыкального произведения:

а) необходимо учитывать как идейно-художественное содержание, так и эмоциональную окраску, содержание чувств и мыслей, которые могут вызвать отклик у обучающихся;

б) показывать детям красоту, гармонию и выразительность музыкального языка, целостность и взаимосвязь содержания и формы;

в) обращать внимание на активизацию воображения, фантазии, творческого мышления.

При изучении творчества композитора необходимо обращать отдельное внимание на историческую ценность изучаемого произведения.

Одним из таких творческих заданий может быть перевод из одного художественного ряда в другой – задания на передачу средствами живописи или словесным рисованием общего настроения произведения, тех или иных черт характера персонажа. Цель таких заданий – обратить внимание на связь средств музыкальной выразительности, художественного решения с характером музыкального образа.

В основной школе дети знакомятся с творчеством Л. Бетховена (соната № 14). В преддверие этого рассказывается история создания произведения, а затем происходит прослушивание его. Заключительным этапом является творческое задание: написать письмо от лица

Л. Бетховена возлюбленной, выражая чувства и мысли, через «слово». После прожитых чувств, мыслей через такое творческое задание можно говорить о возможности развития у ребенка способности: вижу, слышу, чувствую, думаю, действую.

Музыкальное творчество проявляется в соединении трех компонентов: самопознание, самовыражение и самоутверждение.

Потребность в самовыражении проявляется тогда, когда ребенок выражает свое отношение к эстетическому идеалу в искусстве, самопознание – когда ребенок познает свой духовный мир через музыку, а самоутверждение проявляется, когда через музыкальное искусство он говорит о себе, о своем творческом проявлении, удовлетворяя свои духовные потребности, тем самым формируя свою музыкально-эстетическую культуру.

### **Литература**

1. Смирнов В. И. Общая педагогика : учебное пособие. М. : Логос, 2003. 304 с.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 21.03.2019).

**Мухутдинова Юлия Евгеньевна**

*Заместитель заведующего по воспитательной и методической работе, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 244; 620098, Россия, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, 6а; e-mail:mbdou244@mail.ru*

## **ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация.** В статье описывается один из возможных подходов к организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной организации. Рассмотрены направления работы, представлены результаты анкетирования.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, дошкольники, дошкольные образовательные учреждения, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ.

**Mukhutdinova Julia Evgenievna**

*Deputy Manager for Educational and Methodical Work, MBDOU – Kindergarten of Compensating Type No. 244, Ekaterinburg, Russia*

## **TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL ORGANIZATION**

**Abstract.** The article describes one of the possible approaches to the organization of distance learning for children with disabilities in a pre-school organization. Considered areas of work, presents the results of the survey.

**Keywords:** distance learning, preschoolers, preschool educational institutions, children with disabilities, limited health opportunities, disabilities.

В настоящее время дистанционное обучение все шире используется для получения высшего, среднего профессионального, дополнительного образования. В последние годы эту форму обучения начинают применять средние общеобразовательные школы. Но дистанционное обучение в детском саду? Не усложняем ли мы?

Наш детский сад компенсирующего вида реализует адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи 1, 2 и 3 уровней). Социализация детей с тяжелыми нарушениями речи, качественная подготовка их к школьному обучению требует длительной систематической работы. При этом необходимо ежедневное взаимодействие всех специалистов детского сада (воспитателя, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального работника, инструктора по физической культуре) и родителей ребенка.

Наблюдение за выпускниками нашего детского сада после их поступления в школу показывает, что далеко не все из них достаточно успешны в обучении. Тяжелые нарушения речи, коррекция которых в детском саду не завершена, затрудняют их учебную деятельность. Анализируя эффективность своей работы, мы пришли к выводу, что существует ряд проблем: среди наших воспитанников много часто болеющих детей; детей, посещающих детских сад нерегулярно по различным причинам. Это не позволяет организовать систематическую работу по коррекции речевых нарушений. Кроме того, существуют определенные сложности в организации сотрудничества с родителями детей, которые связаны с нехваткой свободного времени.

Поиски выхода из сложившейся ситуации привели нас к мысли о возможности использования дистанционного обучения в детском саду.

В соответствии со статьей 16 п. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательная организация имеет право использовать дистанционные технологии при реализации любых образовательных программ. При этом под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, которые реализуются с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [2].

Е. С. Полат дает следующее определение: «Дистанционное обучение – это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, средства), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [1, с. 16]. Дистанционное обучение, как и любая система обучения, предполагает этап проектирования. Таким образом, и была поставлена цель: спроектировать модель дистанционного обучения дошкольников с ОВЗ в детском саду. Проектирование предполагает определение общей концепции, отбор содержания обучения, методов и средств организации учебного процесса.

Работа в нашем детском саду началась с анкетирования, целью которого было определение потребностей родителей и готовности педагогов к организации дистанционного обучения. Результаты анкетирования показали следующее.

Около 60% родителей наших воспитанников считают, что дистанционное обучение – это нужная форма работы с детьми и родителями, при этом 80% семей материально готовы к ее осуществлению, т. е. у них имеется компьютер и доступ к интернету. В большинстве своем

родители понимают, что дистанционное обучение дошкольника невозможно без участия в нем взрослых (родителей, бабушек, дедушек, старших сестер и братьев), и готовы выделить 15-20 минут 1-2 раза в неделю для занятий. Самое удобное время для занятий, по мнению родителей, это выходные дни (65%) и вечернее время (30%). Также около 70% родителей ответили, что индивидуальные и групповые консультации специалистов детского сада онлайн были бы удобны для них. Итак, мы убедились, что у родителей есть потребность в организации дистанционного обучения.

По-другому обстоит дело с готовностью преподавателей. Лишь 40% педагогов детского сада готовы пройти обучение и участвовать в организации дистанционного обучения. В качестве причин своего нежелания воспитатели называли недостаточное владение компьютерными технологиями, неудобство работы в вечернее время и выходные дни; сомнения в том, что дистанционное обучение будет принято родителями. Такие результаты опроса говорят о необходимости мотивации педагогов к участию в дистанционном обучении детей с ОВЗ.

Следующий этап нашей работы состоял в создании инициативной группы педагогов и в организации их обучения. Мы планируем осуществлять дистанционное обучение с помощью программы Скайп и специальных интерактивных упражнений для дошкольников, которые дети будут выполнять с помощью взрослых в удобное для семьи время. Программа Скайп удобна для организации занятий с учителем-логопедом (артикуляционная и дыхательная гимнастика, постановка и автоматизация звуков и др.), инструктором по физической культуре (развитие общей моторики), музыкальным руководителем. Работа с этой программой не вызывает особых трудностей, хотя и в этом случае педагог должен знать определенные правила. Навыки разработки интерактивных упражнений с использованием инструментальных средств воспитатели получали на дистанционных курсах и закрепляли, создавая собственные тренажеры для работы с дошкольниками с нарушениями речи.

Дальнейшая наша работа планируется в нескольких направлениях.

1. Разработка локальных нормативно-правовых документов. Сюда относится внесение изменений в рабочие программы педагогов, разработка положения об использовании дистанционных образовательных технологий при реализации образовательной программы ДОУ, заключение необходимых соглашений и договоров, составление индивидуальных учебных планов и графиков занятий для каждого ребенка и т. д.

2. Создание материально-технической базы в ДОУ: обновление оборудования (компьютеры, наушники, колонки, web-камеры и т. д.),



программного обеспечения; оборудование рабочих мест педагогов, осуществляющих дистанционное обучение и др.

### 3. Работа с родителями воспитанников.

При подготовке родителей к участию в дистанционном обучении дошкольников мы планируем провести родительские собрания, на которых разъяснить необходимость этой формы обучения для детей с нарушениями речи; обсудить некоторые технические и организационные вопросы; ответить на вопросы. Уже сейчас педагоги нашего детского сада проводят для родителей индивидуальные консультации с использованием Скайп. Это удобная для всех форма повышения педагогической компетенции родителей в вопросах воспитания и образования детей дошкольного возраста.

Для родителей разрабатываются памятки по дистанционному обучению, по правилам работы с детьми во время выполнения интерактивных упражнений.

### 4. Работа с детьми.

Дошкольники должны быть готовы участвовать в дистанционном обучении. Несмотря на то, что современные дети довольно хорошо знакомы с некоторыми компьютерными технологиями, требуется специальная их подготовка к использованию этих технологий именно в обучении. Слушать педагога с экрана компьютера, понимать его задания и правильно выполнять их, выполнять интерактивные задания – все это представляет сложность для особого ребенка. Поэтому педагоги нашей инициативной группы приступили к подготовке дошкольников к работе с компьютером.

Мы учим детей старшей и подготовительной групп выполнять интерактивные упражнения на компьютере, понимать некоторые условные обозначения, пользоваться тренажерами.

### 5. Работа с педагогами.

Главной своей задачей мы считаем подготовку педагогов детского сада к дистанционному обучению детей. Сюда входит не только обучение их работе с компьютером, но, главным образом, мотивация к освоению новых образовательных технологий.

В ближайших планах нашего детского сада – проведение педагогической гостиной на тему «Дистанционное обучение дошкольников: кому это нужно?». Каждый педагог получит возможность высказать свое мнение по обсуждаемой теме. Очень важно, чтобы весь педагогический коллектив услышал мнения сторонников дистанционного обучения, членов инициативной группы, прошедших обучение.

Также мы планируем проведение мастер-классов для педагогов по дистанционному обучению дошкольников. Члены рабочей группы

проведут открытые дистанционные занятия с детьми, поделятся секретами их подготовки и проведения. Воспитатели увидят подготовленные их коллегами интерактивные упражнения, тренажеры в действии, убедятся в их простоте и удобстве. Мы надеемся, что наши педагоги постепенно придут к выводу о необходимости освоения новых образовательных технологий.

#### **6. Мониторинг результатов.**

Ключевым направлением работы мы считаем отслеживание эффективности дистанционного обучения дошкольников. Основной целью внедрения дистанционного обучения в детском саду является повышение качества освоения образовательной программы дошкольного образования детьми. Поэтому сделать вывод об эффективности нашей работы можно, проведя педагогическую диагностику индивидуального развития ребенка. Педагогическая диагностика индивидуального развития детей систематически проводится педагогами нашего детского сада.

Мы планируем провести педагогический мониторинг развития детей, участвующих в дистанционном обучении и не участвующих в нем. Сравнение результатов мониторинга позволит сделать вывод об эффективности деятельности образовательной организации с использованием дистанционного обучения.

Таким образом, проект по внедрению дистанционного обучения в практику работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ в нашем детском саду находится в стадии разработки. Мы видим перед собой немало проблем, однако все они могут быть решены.

### **Литература**

1. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).

**Нугаева Ольга Георгиевна**

*Кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**Булдакова Любовь Александровна**

*Сказкотерапевт, г. Новоуральск, Россия*

## **ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ В ОБЩЕНИИ**

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена проблеме развития социального интеллекта у детей, в ней выделены направления деятельности специалистов по развитию социального интеллекта, подчеркнуты широкие возможности сказкотерапии в русле повышения социальной грамотности у детей.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, социальная грамотность, социальные типы, начальная школа, младшие школьники, трудности общения, межличностное общение, психотерапия, сказкотерапия.

**Nugaeva Olga Georgievna**

*Candidate of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**Buldakova Lyubov Alexandrovna**

*Fairy tale Therapist, Novouralsk, Russia*

## **OPPORTUNITIES OF FANTASY TREATMENT IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN YOUNGER SCHOOLBOYS WITH PROBLEMS IN COMMUNICATION**

**Abstract.** The proposed article is devoted to the problem of development of social intelligence in children, it highlights the activities of specialists in the development of social intelligence, emphasized the broad possibilities of fairy tale therapy in the direction of improving social literacy in children.

**Keywords:** social intelligence, social literacy, social types, elementary school, younger schoolchildren, communication difficulties, interpersonal communication, psychotherapy, fairytale therapy.

Вопрос развития социального интеллекта детей является одним из важнейших на данном этапе жизни общества. Он одинаково волнует всех, включенных в их сопровождение: и родителей, и педагогов, и психологов.

Обратимся к понятию социального интеллекта: что же мы имеем в виду, говоря об этом феномене? Рассматривая социальный интеллект, мы понимаем его как знания и умения, определяющие успешность взаимодействия, своего рода дар, помогающий легко сходить с людьми и не попадать в неловкие ситуации. Понятие нередко отожд-

дествуют с эмоциональным разумом, но чаще исследователи видят их идущими параллельно. В понятии *social intelligence* имеется три составляющих: познавательные способности; конкретные знания, таланты, приобретенные в процессе социализации; особая личностная черта, которая гарантирует успешный контакт и адаптацию в коллективе.

Если взять за основу конкретные знания, способности, таланты, приобретенные в процессе социализации и специального обучения и воспитания, то во главу угла встает вопрос о создании таких условий, которые будут способствовать развитию социального интеллекта у детей. Особенно остро это касается детей с ограниченными возможностями здоровья, у которых отмечаются серьезные проблемы при общении с окружающими. Это не удивительно, ведь помимо проблем, связанных со специфическими особенностями психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, добавляются трудности взаимодействия (застенчивость, повышенный уровень тревожности, сложности в установлении коммуникации).

Возникает необходимость организации специальной деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения, которая поможет ребенку постигнуть азбуку грамотного взаимодействия с окружающими, даст возможность максимально преодолеть их социальные трудности и барьеры. Можно выделить следующие направления деятельности специалистов в работе по развитию социального интеллекта:

1. Ориентация ребенка в его социальном окружении (идти на предложенный контакт, вступать в диалоги и во взаимодействие со сверстниками и взрослыми; адекватно реагировать на разные жизненные ситуации).

Чрезвычайно важно при этом научить детей распознавать, как ведут себя те, кто находится рядом с ними. Понимать их особенные реакции и действия, видеть то, как они ведут себя в различных жизненных ситуациях. Предусматривать, чего от них можно ожидать. Уметь в соответствии с этим изменять способы взаимодействия с ними.

Насколько ребенок понимает отдельные ситуации, распознает, кто есть кто в социальном мире, настолько он может быть более стабилен и успешен в ходе взаимодействия. Это, безусловно, помогает ему сохранять эмоциональную стабильность, жизнерадостность, укрепляет его внутреннее равновесие.

2. Осознание самого себя в ходе социального взаимодействия. Не менее важным моментом является способность ребенка понимать свои состояния и эмоциональные реакции, проявляющиеся в различных ситуациях.

Желательно, чтобы азы этой важной социальной информации ребенок мог получить в ненавязчивой форме, посредством игровой ситуации, без назидания и давления. Широкие возможности в этом направлении открывает сказкотерапия, которая включает в себя большой спектр направлений работы с детьми, в том числе и в русле повышения их социальной грамотности.

Метафорическое сказочное воздействие активизирует все ресурсы личности, пробуждает воображение ребенка, подключает чувственно-смысловое начало, формирует позитивное эмоциональное отношение к сказочным героям и миру в целом. При этом, сказка лишена директивности, назидания и давления авторитетом. Сказочные герои открывают ребенку мир, его законы, различные модели поведения сказочно, играючи, с радостью, находясь с ним на равных, не доминируя.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, исследуя русские народные сказки о животных, рассматривала их важные послания с позиции познания кодов социальной грамотности. Согласно ее ключевым идеям русские народные сказки о животных являются проводниками сакрально-социальных шифров, помогающих постичь социальную грамотность, тем самым повысить коды социальной успешности. За образом сказочного героя – животного стоит определенный человеческий типаж социального общества. Каждый из образов животных (а значит, и представителей в социуме) имеет свою социальную силу, уязвимые места, отличается особым поведением. Так, представитель «медвежьей силы» безусловно наделен большой физической, порой большой социальной силой, силой власти, силой влияния на окружающих. Однако он не имеет достаточного ресурса социальной гибкости. Персонаж, обладающий «лишьей мастью», имеет тонкое чутье ко всему происходящему вокруг, наделен социальной гибкостью, ловкостью и изобретательностью, что помогает успешно манипулировать окружающими в угоду своим корыстным целям. И это всего лишь небольшие штрихи к социальному портрету названных типажей. К описанным подобным образом персонажам народных сказок можно добавить волка, зайца, кота, петуха и козу. Следовательно, исходя из этого, мы имеем описания различных социальных типажей, характеристик с учетом их внешних особенностей, особенностей поведения.

Изучая различные социальные типы, и ребенок, и взрослый имеют возможность более полно и точно постичь, как проявляет себя каждая сила. А это безусловно повышает шанс наиболее продуктивно взаимодействовать с окружающими с учетом их особенностей, а именно: расширяет палитру наших знаний о социальном мире; создает возможность для оптимальной реализации себя в социуме; увеличивает воз-

возможность глубже познавать самого себя как представителя одного из социальных типов.

### **Литература**

1. Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры : пособие для практического психолога, педагогов и родителей. М. : ГНОМ и Д, 2002. 160 с.
2. Практикум по сказкотерапии / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб. : Речь, 2013. 314 с.
3. Тренинг по сказкотерапии / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб. : Речь, 2010. 254 с.

**Петрова Елена Геннадьевна**

*Учитель-логопед, государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Новоуральская школа № 2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 624130, Россия, г. Новоуральск, ул. Ленина, 34; e-mail: petroff102016@mail.ru*

## **ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЕДИНОГО РЕЧЕВОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО АООП**

**Аннотация.** В предлагаемой статье рассматриваются вопросы организации единого речевого пространства в условиях образовательного учреждения, реализующего АООП. Представлены наиболее эффективные формы взаимодействия учителей и специалистов с целью коррекции недостатков в устной и письменной речи обучающихся.

**Ключевые слова:** единое речевое пространство, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, школьники, единый речевой режим, развитие речи, детская речь, речевая деятельность, стимулирование речевой активности, пространственно-речевая среда.

**Petrova Elena Gennadiyevna**

*Speech Therapist Teacher, Novouralsk School № 2, Novouralsk, Russia*

## **PRACTICE OF ORGANIZING THE UNIFIED VOICE OF THE SPACE IN TERMS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION THAT IMPLEMENTS OOP**

**Abstract.** This article discusses the questions of organization of a single voice space in terms of the educational institution that implements OOP. The most effective forms of interaction between teachers and specialists in order to correct deficiencies in the oral and written speech of students are presented.

**Keyword:** common speech space, mental retardation, children with mental retardation, schoolchildren, single speech regime, speech development, children's speech, speech activity, speech activity stimulation, spatial-speech environment.

Дети с ЗПР испытывают специфические трудности в процессе обучения в школе, которые негативно влияют на общее речевое развитие: нарушено звукопроизношение и фонематический слух, недостаточно развит словарный запас и грамматический строй речи, отсутствует соответствующая возрасту связная речь, полиморфные нарушения письменной речи и чтения.

Опыт работы педагогов и анализ научно-методической литературы позволил нашей школе с целью всестороннего речевого развития обучающихся с ЗПР сформировать единое речевое пространство. Необходимость создания условий для систематической коррекции и стимули-

рования речевой активности каждого ребёнка обеспечивает связь между всеми участниками единого речевого пространства.

Модель коррекционно-образовательной и пространственно-речевой среды представляет собой целостную систему, которая включает в себя диагностический, коррекционно-образовательный, материальный аспекты, обеспечивающие достаточный уровень речевого и психического развития школьника.

Содержание коррекционно-развивающей деятельности строится с учётом ведущих направлений в речевом развитии: фонетики, лексики, грамматики, связной речи. Система коррекционно-образовательной деятельности предусматривает индивидуальные, фронтальные занятия, а также самостоятельную деятельность обучающихся в специально организованной пространственно-речевой среде.

Совместная деятельность учителя-логопеда, дефектолога, педагога-психолога, учителей и воспитателей ГПД начинается уже на этапе *первичного обследования* ребенка с ЗПР. В процессе первичного обследования изучаются особенности языкового и речевого, физического и моторного развития детей, особенности личностного развития, уровня когнитивных процессов. Используя полученные данные, учителя, воспитатели совместно с логопедами определяют этапы, последовательность и содержание коррекционно-развивающей работы для всего класса и для каждого ученика (или подгрупп детей) в отдельности.

Коррекция и развитие речевой культуры обучающихся должна осуществляться в единстве, общими силами всего педагогического коллектива. Работа по совершенствованию культуры речи эффективна тогда, когда методикой формирования коммуникативной компетенции владеет каждый преподаватель любого предмета. Система единых для всех требований, предполагающих строгое соблюдение всеми педагогическими работниками и обучающимися литературной нормы в области орфоэпии, грамматики, логики, орфографии и каллиграфии, обеспечивают единый режим грамотного письма и культуры речи (речевой режим) в образовательной организации. Необходимым условием также является и грамотное оформление всех материалов, документов и наглядных пособий; систематическое исправление всех ошибок и недочетов в устной и письменной речи обучающихся. По форме и по тону речь педагога всегда должна быть вежливой. Взрослые должны демонстрировать детям образцы правильного речевого поведения в различных ситуациях общения.

Учитель-логопед является организатором и координатором диагностической и коррекционно-образовательной работы. В процессе коррекционно-развивающей работы учитель-логопед осуществляет кор-



рекцию звукопроизношения, постановку диафрагмально-речевого дыхания, развитие просодики, мелкой моторики, пространственных представлений, практическое овладение детьми навыками словообразования и словоизменения, развитие связной устной и письменной речи, способствует логопедизации уроков, занятий и режимных моментов, что помогает личностному росту ребёнка, формированию уверенного поведения, чувства достоинства, адаптации в обществе сверстников, взрослых и соответственно успешному обучению в школе.

Важным этапом работы учителя-логопеда, педагогов и воспитателей ГПД является создание благоприятной среды для речевого развития детей. Логопед разрабатывает рекомендации по использованию логопедических приемов в работе с детьми, имеющими ЗПР, рекомендует педагогам формы контроля за произношением, помогает подобрать речевой материал, который будет использоваться при организации образовательной деятельности, режимных моментов, в свободных играх, обсуждает результаты проведенных коррекционных мероприятий.

Коррекционно-развивающие занятия психолога и дефектолога школы также направлены на формирование функций психологической базы обучающихся с нарушениями речи, таких, как восприятие речи с различной целевой установкой говорящего, зрительная и слухоречевая память и внимание, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Коррекционно-развивающая работа по данным направлениям способствует преодолению нарушений речевого развития и предупреждению ухудшения состояния в развитии психических функций школьников.

Музыкальный руководитель, продолжая работу учителя-логопеда, использует традиционные музыкальные дидактические игры, скороговорки, попевки, пропевание на гласных или слогах, вокальные упражнения, распевки. Тем самым, проводит работу по формированию речевого слуха и фонематического восприятия, правильной артикуляции и чистоты интонации.

Правильное речевое развитие ребенка также зависит и от вовлечения в коррекционно-развивающую работу родителей и других близких взрослых обучающихся. Проводятся мастер-классы, индивидуальные консультации, для родителей, где в доступной форме разъясняется, как, какими методами и приёмами можно преодолеть те или иные проблемы устной и письменной речи обучающихся.

Педагоги, работающие с обучающимися с ОВЗ, понимают, что без медицинского сопровождения педагогическое воздействие будет малоэффективно. В нашей школе все обучающиеся получают медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, массаж, направления на

консультации к узким специалистам, при необходимости лечение в условиях стационара. Также ведёт приём врач-психиатр.

Коррекционная работа по развитию речи обучающихся была бы не полной без внеурочной деятельности, которая осуществляется через участие в различных праздниках, конкурсах, фестивалях проектов и исполнителей поэтического слова. Проведение подобных мероприятий требует длительной совместной подготовительной работы педагогов и специалистов. Учитель-логопед заранее отрабатывает правильное и выразительное чтение стихов и загадок, на индивидуальных занятиях готовит детей к участию в олимпиадах и конкурсах. В результате обучающиеся нашей школы становятся победителями, занимают призовые места или получают дипломы участников различных мероприятий.

Результатом коррекционно-развивающей работы становится стабильная положительная динамика речевого развития обучающихся с ОВЗ. Так, например, улучшение произносительной стороны речи у обучающихся первых классов по окончании учебного года наблюдается, в среднем, более чем у 60% детей-логопатов.

Таким образом, консолидация усилий разных специалистов в области психологии, медицины, педагогики и коррекционной педагогики позволяют обеспечить организацию единого речевого пространства в образовательном учреждении и эффективно решают проблемы ребёнка с речевыми нарушениями.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ МО и Н РФ № 1598 от 19.12.2014 г.).

**Поздина Александра Максимовна**

*Учитель 1 квалификационной категории, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 620049, Россия, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 10; e-mail: postrexen@mail.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности специальной индивидуальной программы развития. Приводится пример характеристики обучающейся с интеллектуальными нарушениями. Делаются выводы о необходимости написания специальной индивидуальной программы.

**Ключевые слова:** специальные индивидуальные программы развития, психолого-педагогические характеристики, олигофренопедагогика, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта, дети с нарушениями интеллекта, школьники.

**Pozdina Aleksandra Maksimovna**

*Teacher of the 1st Qualification Category, State Budgetary Educational Institution of Sverdlovsk Region "Ekaterinburg School № 3, Implementing Adapted Basic General Education Programs", Ekaterinburg, Russia*

## **THE SPECIFICS OF THE INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAM**

**Abstract.** This article discusses the specifics of a special individual development program. An example of the characteristics of a student with intellectual disabilities is given. Conclusions are drawn about the need to write a special individual program.

**Keyword:** special individual development programs, psychological and pedagogical characteristics, oligophrenopedagogy, intellectual disorders, intellectual disabilities, children with intellectual disabilities, schoolchildren.

Обучающийся с умственной отсталостью в умеренной, тяжелой или глубокой степени, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), интеллектуальное развитие которого не позволяет освоить АООП (вариант 1), либо он испытывает существенные трудности в ее освоении, получает образование по варианту 2 адаптированной основной общеобразовательной программы образования, на основе которой образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую индивидуальные образовательные потребности обучающегося с умственной отсталостью [1].

При написании СИПР необходимо учитывать зону ближайшего развития обучающегося, в связи с чем определяются курсы обучения, их объем, специфика, для определения чего наиболее важным является правильное и подробное составление характеристики обучающегося. Психолого-педагогическая характеристика обучающейся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и множественными нарушениями развития, например, может быть следующей.

Для обучающейся Д. П. характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие (интеллектуальные нарушения, сложный дефект). Имеется текущее психическое заболевание (шизофрения). Девочке 14 лет, обучается в 7 классе, на дому, проживает в неполной семье. Она самостоятельно одевается, раздевается, выполняет гигиенические процедуры, принимает пищу, пользуется основными столовыми приборами, но при выполнении этого девочке всегда требуется направляющая и контролирующая помощь взрослого и непосредственная стимуляция деятельности.

*Общая моторика* у Д. П. слабо развита: сохраняется неловкость. Простые физические упражнения (наклоны, повороты, приседания) может выполнять самостоятельно или при незначительной контролирующей помощи взрослого, при многократном повторении инструкции, более сложные комплексы выполняет сопряженно с педагогом. Иногда по показу выполняет простые движения. При выполнении физических упражнений быстро утомляется, отмечаются вегетативные проявления усталости: повышенная потливость ладоней и ступней, истеричность, проявление аутоагрессии.

Мелкая моторика сформирована на уровне ниже среднего: использует карандаш, ручку, кисточку только с помощью взрослого (прием «рука в руке»); навыки оперирования с различными видами застежек сформированы в недостаточной степени. Скоординированность действий рук нарушена. Связь «рука – глаз» находится на низком уровне развития.

Сенсорное развитие также на низком уровне. Восприятие знакомых предметов возможно только при непосредственной направляющей деятельности взрослого, понятия об основных признаках предметов сформированы крайне слабо. Ориентировка относительно другого человека или предмета продолжает оставаться не сформированной и трудной для усвоения ребенком. Звуки окружающей действительности соотносит только со знакомыми предметами (чайник, вода, мама готовит пищу и т. д.). Голосам животных и птиц не подражает. Простые ритмические последовательности не воспроизводит. Направление зву-

ков в пространстве не определяет. Отдельные звуки речи в потоке прочих не выделяет. Познавательные процессы обучающейся находятся на низком уровне развития.

Восприятие. Элементарная ориентировка в схеме собственного тела относительно себя, относительно предметов и других людей происходит только со значительной помощью педагога. Временной терминологией не владеет. Взглядом следит за движущимся предметом в течение короткого промежутка времени, иногда и вовсе не следит. Основные цвета показывает только с направляющей помощью педагога. Простые ритмические последовательности воспроизводит только со значительной помощью педагога. Направление звуков в пространстве не определяет.

Внимание неустойчивое, трудно переключаемое; часто отвлекается на посторонние предметы; произвольное внимание в стадии формирования, объем произвольного внимания около 2-3 минут. Может сосредоточиться только на одном конкретном практическом задании, и то требуется значительная помощь педагога.

Память механическая, без анализа содержания запоминаемого материала; зрительная находится на низком уровне развития. На иллюстрациях узнает не только предметы быта, часто используемые в повседневной деятельности (предметы посуды, некоторые виды одежды), но и животных, продукты, фрукты, овощи, мебель.

Мышление остается на низком уровне: анализ, синтез, классификация, дифференциация не соответствуют возрасту; наглядно-действенное мышление в стадии формирования; обобщение предметов по одному признаку производит только при значительной направляющей помощи педагога (обобщение в группы осуществляет на геометрических фигурах с контролирующей, направляющей помощью педагога, но без называния); причинно-следственные связи не устанавливает. Подражательная деятельность не выражена.

Речевая деятельность. Наблюдается системное недоразвитие речи тяжелой степени. Двигательные функции артикуляционного аппарата находятся на низком уровне развития, что не соответствует возрасту. Артикуляционные позы смазанные. Язык толстый. Активность снижена. Самостоятельный поиск правильной артикуляционной позы по образцу не возможен. Уровень сформированности звукопроизношения, фонематических процессов, словарного запаса, грамматического строя речи крайне низкий, не соответствует возрасту. Множественные искажения, звукопроизношение произвольное, не соотносит с ситуацией, звукоподражания нет. Речевые звуки с предметами соотносит со значительной помощью. Речевые звуки не воспроизводит. Общая

бедность пассивного и активного словаря. Связная речь отсутствует. При общении пользуется жестами, криком.

Поведение. Количество и качество навязчивых движений конечностей и тела снизилось, они стали кратковременными и проявляются чаще тогда, когда ребенок нервничает или находится в крайне приподнятом настроении, в периоды обострения заболевания. Негативные проявления пубертатного периода сохраняются. Ребенок редко понимает словесное порицание и не прекращает выполнять действия, не соответствующие ситуации урока. Эмоции ярко выражены, часто не соответствуют ситуации (может громко смеяться и тут же расплакаться без причины, кричать, впасть в истерическое состояние при отсутствии внешних раздражителей). Деятельность продолжает оставаться хаотичной. Простые инструкции выполняет с частичной помощью педагога (часто требуется многократное повторение), выполнение многоступенчатых инструкций происходит сопряженно с педагогом (например, поливание цветов, ручная стирка мелких предметов). Помощь педагога принимает.

В связи с обострением основного заболевания (шизофрения) происходит распад элементарных школьных навыков (могла выполнять по инструкции, по образцу некоторые простые учебные действия, например, обвести по контуру, заштриховать, закрасить красками, соединить точки), а также учебного поведения: с трудом занимает место для занятий, не соблюдает режим занятия, часто соскакивает с места, ведет себя неадекватно, заламывает свои конечности, кричит, бьется головой.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать следующий вывод, что объективно оценить уровень знаний, умений и навыков девочки достаточно сложно, т. к. их проявление зависит от физиологического и психоэмоционального состояния ребенка на данный момент, это свидетельствует о неустойчивости приобретенных умений и их регрессе без осуществления постоянного повторения и активного использования в жизнедеятельности ребенка.

Опираясь на особенности и своеобразие психофизического развития была составлена специальная индивидуальная программа развития обучающейся 7 класса, которая содержит учебные предметы, коррекционные занятия, доступные обучающейся, соответствующие уровню актуального развития ребенка (речь и альтернативная коммуникация, домоводство, окружающий социальный мир, изобразительная деятельность, адаптивная физкультура), и устанавливает объем недельной нагрузки на обучающуюся в условиях надомного обучения.

Специальная индивидуальная программа развития нацелена на преодоление несоответствия между процессом обучения ребенка с

психофизическим нарушением по образовательным программам определенного года обучения, ступени обучения и реальными возможностями ребенка исходя из структуры его нарушения, познавательных потребностей и возможностей; на развитие личности, формирование общей культуры, соответствующей общепринятым нравственным и социокультурным ценностям; на формирование необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь обучающейся максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни [1].

### **Литература**

1. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), протокол решения федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 22 декабря 2015 г. № 4/15.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : утвержден приказом Минобрнауки РФ № 1599 от 19 декабря 2014 г.
3. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012.

**Пугина Ольга Анатольевна**

*Воспитатель группы компенсирующей направленности, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида «Гармония» Новоуральского городского округа – структурное подразделение д/с № 49 «Дом радости»; 624130, Россия, г. Новоуральск, ул. М. Горького, 14; e-mail: domradosti49@yandex.ru*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования мелкой моторики у обучающихся старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. Формирование мелкой моторики рук является одним из важных моментов в развитии высших психических функций обучающихся с умственной отсталостью. Изучение уровня сформированности мелкой моторики, ручной умелости – важная задача коррекционно-развивающей работы. В статье представлены результаты диагностики уровня сформированности мелкой моторики обучающихся. Материалы статьи могут быть полезны педагогам групп компенсирующей направленности для обучающихся с умственной отсталостью на уровне дошкольного образования.

**Ключевые слова:** мелкая моторика, высшие психические функции, праксис, педагогическая диагностика, дошкольная олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, дошкольники.

**Pugina Olga Anatolyevna**

*Tutor of Group of the Compensating Orientation, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution of the Combined Type "Harmony" of the New Ural City District – Structural Division of d/s No. 49 "House of Joy", Novouralsk, Russia*

## **PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION AT THE PRESCHOOL EDUCATION LEVEL**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of formation of fine motor skills in students of preschool age with mental retardation. Formation of fine motor skills of hands is one of the important moments in the development of higher mental functions of students with mental retardation. The study of the level of formation of fine motor skills, manual skill – an important task of correctional and developmental work. The article presents the results of diagnostics of the level of formation of fine motor skills of students. The materials of the article can be useful for teachers of compensatory orientation groups for students with mental retardation at the level of preschool education.



**Keywords:** fine motor skills, higher mental functions, praxis, pedagogical diagnostics, preschool oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, preschool children.

Современные изменения в системе дошкольного образования отразились и в содержании коррекционно-развивающего обучения детей с нарушенным развитием. Это проявляется в стремлении специалистов и исследователей к поискам вариативных программ, в использовании новых методов обучения и воспитания [2; 3].

Вопрос формирования мелкой моторики как разновидности движений, оказывающих развивающее воздействие на высшие психические функции, актуален на протяжении не одного столетия.

Формирование мелкой моторики рук является одним из важных моментов в развитии психического развития обучающихся с умственной отсталостью. Одним из основных двигателей развития высших психических функций является формирование мелкой моторики мышц кисти и пальцев рук. Известный итальянский врач, педагог Мария Монтессори отмечала значение движений в развитии головного мозга детей.

А. Р. Лурия в своих работах указывал на важность мелкой моторики, а именно, кинетического (двигательного) и кинестетического (чувствительного) праксиса как одной из высших психических функций. Термин «праксис» обозначает практическое (предметное) действие. Таких действий человек осваивает великое множество: от самых простых (еда, одевание и пр.) до сложнейших, представленных, например, профессиональными навыками и прочим [1].

Хорошо развитая в дошкольном возрасте мелкая моторика повышает уровень самостоятельности ребенка в самообслуживании и культурно-гигиенических навыках, он может выполнять посильные трудовые обязанности и поручения. Усложняются игровые действия и действия с предметами. Становятся доступными различные виды изобразительной деятельности.

Именно в дошкольном возрасте идет формирование предшкольных навыков: развитие ручной умелости и графомоторных навыков, подготовка руки к письму. Низкий уровень сформированности мелкой моторики у обучающихся на этапе завершения дошкольного образования затрудняет развитие навыков письма и может вызвать негативное отношение к учебе.

Данные анализа психолого-педагогической литературы послужили основанием для организации и осуществления экспериментального изучения мелкой моторики обучающихся с умственной отсталостью на уровне дошкольного образования.

Выборку испытуемых составили пять обучающихся с умственной отсталостью 5-6 лет, вновь поступившие в группу компенсирующей направленности из разных дошкольных образовательных организаций по заключению психолого-медико-педагогической комиссии.

Для исследования были использованы малоформализованные методы: наблюдение, изучение продуктов деятельности, беседы с родителями.

*Таблица 1*

*Показатели измерения уровня мелкой моторики по результатам наблюдения за обучающимися*

Параметры наблюдения	Испытуемые				
	1	2	3	4	5
Навыки самообслуживания	с	н	с	н	н
Прием пищи	с	н	н	с	н
К. г. навыки	с	н	н	с	н
Пальчиковая г-ка	с	н	с	с	н
Игровые действия	н	н	н	н	н
Изодеятельность	н	н	н	н	н

Результаты наблюдений показали, что 60% детей не умеют застегивать и расстегивать одежду, не могут захватить резинку на белье, затрудняются в застегивании обуви; 60% неправильно держат ложку (в кулаке, ложка выпадает из руки); 60% во время мытья рук не удерживают кусок мыла и не вспенивают мыло ладонями, захватывают не одну салфетку, а сразу несколько штук; в игровой деятельности 100% обучающихся испытывают значительные трудности при захвате и соединении деталей различных видов конструктора, мозаики, вдевании шнурка в крупные бусины, застегивании кукольной одежды; 100% неправильно держат изобразительные средства (кисточку, карандаш, фломастер), не удерживают трафареты и шаблоны, не умеют работать ножницами; в работах по изодеятельности отмечается слабый нажим, резкие ненаправленные линии, во время закрашивания двигают всей рукой, а не кистью руки, не умеют пользоваться ножницами; 40% испытывают затруднения в выполнении упражнений пальчиковой гимнастики. Ни у одного испытуемого ни по одному параметру не отмечено высокого уровня. 40% испытуемых показали низкий уровень сформированности мелкой моторики по всем параметрам наблюдения.

Для получения наиболее точных представлений об уровне сформированности мелкой моторики у обучающихся была использована методика Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук, целью которой является обследование мелкой моторики детей 4-5 лет. Но, учитывая структуру дефекта

группы испытуемых, данная диагностика была использована для обучающихся более старшего возраста.

Система обследования, предложенная авторами, включает в себя 26 заданий, которые можно объединить в группы параметров, и направлена на исследование кинестетического и кинетического праксиса, тактильного гнозиса, силы тонуса, координации движений, щепоти руки, умения работать с бумагой. Полученные данные вносятся в таблицу результатов обследования мелкой моторики.

*Таблица 2*

*Показатели измерения уровня мелкой моторики по результатам диагностики по методике Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук*

Группы параметров	Испытуемые				
	1	2	3	4	5
Кинестетический праксис	с	н	с	с	н
Кинетический праксис	н	н	н	н	н
Тактильный гнозис	н	н	н	с	н
Сила тонуса	с	н	н	н	н
Координация движений	н	н	н	н	н
Щепоть руки	н	н	н	н	н
Работа с бумагой	н	н	н	н	н

Результаты диагностики показывают несформированность мелкой моторики у 40% обучающихся по всем критериям. Высокого уровня нет ни у одного обучающегося. 100% испытуемых показали низкий уровень сформированности кинетического праксиса (неправильно держат карандаш; переключаются из руки в руку, карандаш выпадает из руки, слабый нажим, переходящий в чуть заметный, при рисовании линий и соединении точек наблюдаются резкие прерывистые движения рукой), щепоти руки (затрудняются в удерживании карандаша тремя пальцами, правильном управлении карандашом, переключаемости движений пальцами ведущей руки), координации движений и быстрой смены напряжения мелкой мускулатуры руки на расслабление при работе с бумагой (обрывании листа и вырезании ножницами). У 90% испытуемых снижена сила тонуса, тактильных ощущений.

Во время беседы с родителями (законными представителями) обучающихся выяснилось следующее: 100% не знают, что такое мелкая моторика; затрудняются в понимании роли мелкой моторики в развитии ребенка и того, как можно ее формировать в условиях семейного воспитания.

Выявленные особенности компетентности родителей в данном вопросе препятствуют оказанию комплексной помощи детям. Поскольку

формированию мелкой моторики в домашних условиях не уделяется внимание, нарушается систематическое воздействие на процесс формирования мелкой моторики, не закрепляются навыки, которые были сформированы в дошкольной образовательной организации.

Анализ данных педагогического эксперимента указывает на необходимость комплексной работы с обучающимися по формированию у них мелкой моторики.

Работа должна включать не только ресурсы дошкольной образовательной организации (пальчиковую гимнастику; массаж пальцев рук с помощью прищепок, массажных мячиков; сенсорные боксы; пальчиковые тренажеры и др.), но и систематическую аналогичную работу в домашних условиях.

Таким образом, комплексная работа по формированию мелкой моторики должна включать как формы работы в дошкольной образовательной организации, так и формы педагогического просвещения родителей. Педагогическое просвещение должно включать теоретическую информацию о том, что такое мелкая моторика и каково ее значение в развитии ребенка (информационные буклеты, памятки, консультации, круглые столы и др.). А также формирование у родителей практических навыков, приемов педагогической коррекции мелкой моторики детей в домашних условиях (мастер-классы, обмен опытом, выставки пособий, сделанных своими руками, игротеки и др.).

Все вышеизложенное позволит повысить у обучающихся дошкольного возраста уровень сформированности мелкой моторики, что в дальнейшем обеспечит более успешную подготовку к получению образования на этапе школьного образования.

### **Литература**

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов. М. : АСТ ; Астрель Транзиткнига, 2005. 384 с. (Высшая школа). URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0161/2-0161-26.shtml> (дата обращения: 15.04.2019).
2. Екжанова Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. М. : Просвещение, 2005. 272 с.

**Соломенник Ирина Викторовна**

*Учитель-логопед, МАДОУ № 43; 624804, Россия, г. Сухой Лог, ул. Белинского, 18А; e-mail: solomennik.irina@yandex.ru*

## **РЕСУРСЫ ЦИФРОВОГО ПРОЕКТА МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ CHATTER KIDS В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ ДИЗОНТОГЕНЕЗОВ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** Целью статьи является представление опыта работы по использованию ресурсных подходов в практике логопункта дошкольного образовательного учреждения посредством цифрового мобильного приложения CHATTER KIDS, технологии квест-игры с QR кодами.

**Ключевые слова:** цифровые речевые проекты, мобильные приложения, мобильные устройства, коррекционная работа, дизонтогенез, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, развитие речи, детская речь, речевая деятельность, дошкольники, тяжелые нарушения речи.

**Solomennik Irina Viktorovna**

*Teacher-speech Therapist, MADOU № 43, Sukhoi Log, Russia*

## **RESOURCES DIGITAL PROJECT MOBILE APP CHATTER KIDS IN CORRECTION OF SPEECH DISONTOGENESIS PRESCHOOLERS**

**Abstract.** The purpose of the article is to present the experience of the use of resource approaches in the practice of speech therapy preschool educational institution through the digital mobile application CHATTER KIDS, technology quest games with QR codes.

**Keywords:** digital speech projects, mobile applications, mobile devices, correctional work, disintogenesis, preschool speech therapy, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, speech development, children's speech, speech activity, preschool children, severe speech disorders.

Глобальные изменения действительности сегодняшнего дня становятся новыми вызовами современности к системе образования. В детской популяции всё больше проявляются тенденции к своеобразию развития, его вариативности. Увеличение количества детей с отклоняющимся развитием, непредсказуемость коррекционного процесса определяют не только активное применение устоявшихся коррекционных методик, но и поиск ресурсных коррекционных практик.

Современный ребёнок демонстрирует быструю адаптацию к цифровой среде. Формирование конкретных цифровых компетенций позволяет расширять поле образовательных практик, влияя тем самым на результативность коррекционно-образовательного процесса.

В работах Л. С. Выготского [1] доказано, что только единство и согласованная работа эмоциональных и интеллектуальных систем могут обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности. Такой подход с позиций онтогенетического принципа может дать качественно иной результат и в коррекции речи у детей с тяжёлыми нарушениями речи, при которых очень часто наблюдается нарушение мотивационной основы речевой деятельности.

В практике логопедического пункта МАДОУ № 43 города Сухой Лог введение в логопедическую работу цифрового контента позволило расширить рамки традиционных образовательных практик. В ситуации укомплектованности логопункта на 90% детьми с системными нарушениями речи с дизартрией, моторной алалией, нарушением слуха, когнитивными расстройствами вопрос качества образования стоит особенно остро. Использование в коррекционной деятельности цифрового мобильного приложения CHATTER KIDS, технологии работы с QR кодами позволило оптимизировать коррекционный процесс путём варьирования форм и методов обучения и коррекции.

В речевую практику детей вошла деятельность по созданию цифрового проекта, в рамках которого ребёнок инициирует выбор объекта, который становится «центром» процесса оречевления. Поддерживаемая взрослым детская инициатива в поиске ответа на вопрос «Что сегодня будет говорить?», «Кому поможем заговорить?», как правило, определяется центральной темой недели или дня. Это могут быть объекты как по плановым лексическим темам («Времена года», «Животные», «Профессии» и т. д.), так и ситуативно подходящие к учебной задаче, например, игрушки, буквы, предметы окружающей обстановки, быта.

Интересные практики речевых проектов получаются на этапах автоматизации звукопроизношения и введения их в спонтанную речь, когда от ребёнка требуется не только составить план высказывания, определить интонационные и темпо-ритмические характеристики оречевляемого объекта. Важным моментом становится этап, заложенный алгоритмом цифрового мобильного приложения CHATTER KIDS, где ребёнок имеет возможность практически одномоментно услышать и осуществить оценку собственной речи на предмет правильного произношения. Сопоставляя и анализируя сказанное, ребёнок вносит дополнения, изменения, уточняя правильность произносимых звуков, и затем вновь делает аудиозапись высказывания. Значимость данного момента как этапа формирования самоконтроля переоценить сложно. Процесс формирования самоконтроля, являясь вообще уязвимой частью в логопедической работе с дошкольниками, становится уникаль-

ным новшеством среди имеющегося на сегодняшний день цифрового программного обеспечения.

Использование технологии работы с QR кодами позволяет разнообразить формы работы по расширению и систематизации представлений детей об окружающем мире. Элементы практической деятельности по созданию цифрового речевого проекта посредством мобильного приложения CHATTER KIDS вводятся посредством технологии квест-игры с QR кодами в пространство логопедического кабинета, группы, прилегающей к ДОУ территории. Повышение познавательной активности, поисково-исследовательской деятельности становятся ещё одним значимым результатом использования цифровых технологий в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи.

В настоящее время вопросы цифровизации образования представлены в основном с позиций, отражающих его понятийно-технологический процесс [3]. Практико-ориентированный подход, анализ ресурсных практик с использованием цифровых технологий изучены пока недостаточно.

### **Литература**

1. Выготский Л. С. Учение об эмоциях // Собр. соч. М., 1984. Т. 4. 90 с.
2. Глоzman Ж. М. Проблемные дети: почему их становится всё больше? // Сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» / ООО Мозаика-Синтез. Москва, 2016.
3. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б., Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/2133/14.pdf> (дата обращения: 31.03.2019).

**Стерхова Наталья Ивановна**

*Заместитель директора по УВР, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат “Эверест”, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Цвиллинга, 14, e-mail: Natalia-school@mail.ru*

**РЕАЛИЗАЦИЯ АООП В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

**Аннотация.** В статье рассматривается содержание и особенности АООП НОДА. Материалы могут быть полезны для разработки АООП обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата, обучающихся в школе-интернате.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, социализация детей, нарушения опорно-двигательного аппарата, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, школы-интернаты, адаптированные основные общеобразовательные программы.

**Sterkhova Nataiya Ivanovna**

*Deputy Director for Sustainable Development, State Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region “Ekaterinburg Boarding School “Everest”, which Implements the Adapted Basic Educational Programs”, Ekaterinburg, Russia*

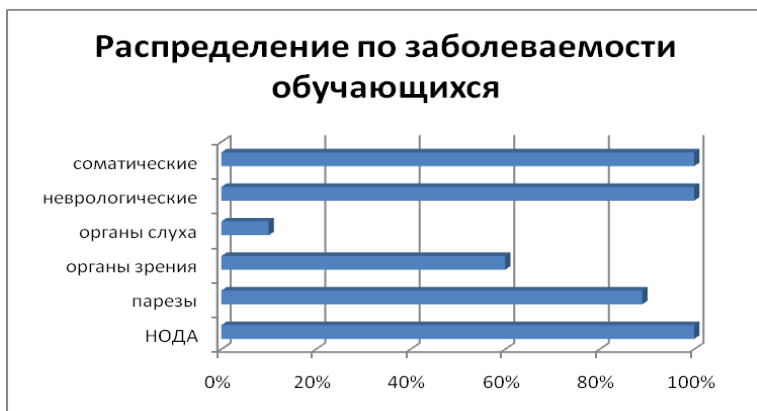
**THE IMPLEMENTATION OF AOOP IN BOARDING SCHOOL**

**Abstract.** The article discusses the content and features of AOOP NODA. The materials may be useful for the development of AOOP students with disorders of the musculo-skeletal system, students in boarding schools.

**Keywords:** psychological and pedagogical support, socialization of children, disorders of the musculoskeletal system, children with disorders of the musculoskeletal system, boarding schools, adapted basic general education programs.

В ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест» обучается 175 детей с различными видами сложных и хронических заболеваний, из них 156 детей-инвалидов. Диагностика по заболеваемости детей: основное заболевание НОДА (90%), ДЦП, парезы (89%), сопутствующие заболевания: соматические (100%), органы зрения (60%) и слуха (10%), неврологические (100%).

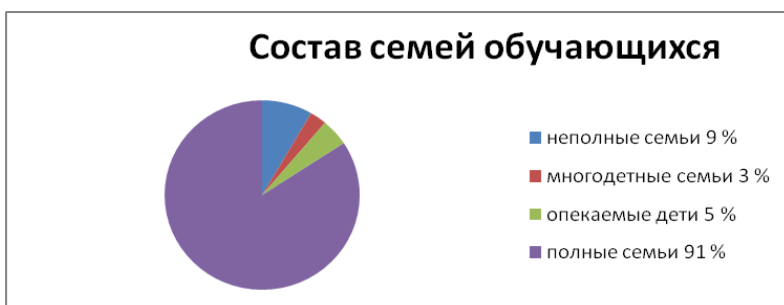




*Диаграмма № 1. Диагностика заболеваемости детей ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест»*



*Диаграмма № 2. Характеристика детей по половому признаку*



*Диаграмма № 3. Характеристика по составу семей, в которых проживают учащиеся школы-интерната*

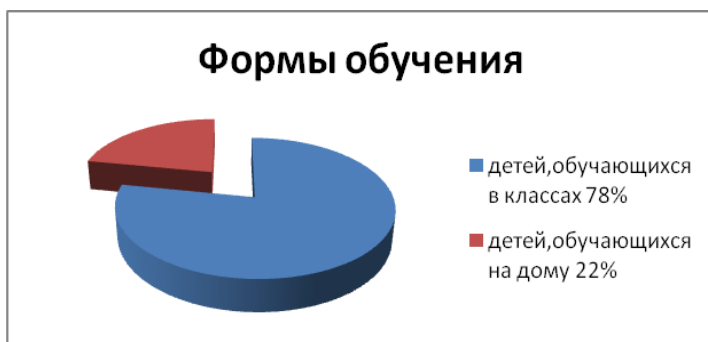
Так как у детей кроме основного диагноза еще и ряд сопутствующих заболеваний, обучающиеся школы-интерната часто пропускают занятия в школе (или болеют, или находятся в санатории). Учителям-предметникам приходится постоянно корректировать учебные программы, также организованы часы консультаций по предметам, работают группы продленного дня. Девочек в школе обучается меньше, есть классы, в которых обучаются только мальчики. Семьи детей, которые обучаются в школе, по составу неоднородны.

Школа-интернат «Эверест» реализует следующие адаптированные основные общеобразовательные программы:

- для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (107 обучающихся);

- для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, имеющих умственную отсталость (интеллектуальные нарушения) (68 обучающихся).

Формы включения обучающихся в образовательное пространство: обучение в классах школы-интерната и индивидуальное обучение на дому.



*Диаграмма № 4. Формы обучения в школе*

В основном в школе-интернате учатся дети из города Екатеринбурга, 10 человек приезжает учиться из пригорода и 5 ребят – из городов и поселков Свердловской области. Дети учатся по 5-дневной неделе. В интернате остается 11-20 человек, на выходные все уезжают домой.

Для обучающихся в школе созданы все условия для физического, интеллектуального, социально-личностного развития, а также для профессионального самоопределения, чтобы каждый обучающийся с особыми образовательными потребностями выстроил свою жизненную траекторию и стал достойным членом современного общества.

В ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат» функционирует школьный ПМПК, где специалисты проводят обследование обучающихся, составляют заключения, разрабатывают рекомендации (СИПР). В специальной индивидуальной программе развития учитываются индивидуальные образовательные потребности ребенка, она предусматривает индивидуальный маршрут обучающегося с ОВЗ, систематизируются наблюдения, контролируется динамика развития каждого ребенка.

При реализации адаптированных основных общеобразовательных программ большое значение для детей в школе-интернате имеет программа коррекционной работы, которая ориентирована на поддержку освоения обучающимися с НОДА АООП. Для поддержки и сохранения здоровья в школе работает медицинский блок, где каждого ребенка контролируют специалисты: врач-педиатр, врач-невролог, врач-психиатр, медицинская сестра физиотерапевтического кабинета, медицинская сестра процедурного кабинета, медицинская сестра изолятора. Для обеспечения повседневного санитарно-гигиенического режима и ежедневного контроля за психическим и соматическим состоянием детей следит дежурная медицинская сестра. В школе-интернате работают два массажиста, которые корректируют мышечный тонус обучающихся с НОДА. Для развития пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации проводят занятия инструкторы-методисты ЛФК. В программу коррекционной работы включены занятия в бассейне (индивидуальные и групповые). Расписание коррекционных занятий составляется для детей, которые посещают занятия в школе, и для тех, которые обучаются индивидуально на дому. Внеурочная деятельность и дополнительное образование детей с особыми образовательными потребностями занимают особое место в школе-интернате, т. к. занятия проводятся во второй половине дня (кружки и секции находятся в здании школы) и направлены на создание условий для достижения обучающимися с нарушением опорно-двигательного аппарата планируемых результатов АООП. Программа внеурочной деятельности АООП разработана по таким направлениям: декоративно-прикладное («Умелые ручки», «Волшебство в бумажном завитке», «Волшебный декупаж»; социальное («Студия моды», «Кукольный театр», «Уроки безопасности»); общеинтеллектуальное («Занимательная информатика», «Мой инструмент – компьютер»); спортивно-оздоровительное (секция «Пауэрлифтинг и ОФП»). Дополнительное образование детей организовано в кружках «КераМир», «Пластилинография», «Танцевальный», спортивные секции «Легкая атлетика» и «Плавание». Такие кружки, как «КераМир», «Пластилинография», многие ребята посещают вместе со своими родителями, потому что

совместное творчество приносит больше положительных результатов. Дети, которые обучаются индивидуально на дому, не только могут посещать кружки, но и приглашаются на праздники, ходят в театры вместе с ребятами из класса (если возможно). Во второй половине дня для учащихся проводятся мероприятия по профилактике правонарушений, правилам дорожного движения, военно-патриотическому воспитанию с приглашением ветеранов, героев России. Обучающиеся посещают музеи, выставки. И поэтому, несмотря на разный социальный статус родителей, обучающиеся ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест» не замечены в правонарушениях.

С 2014 года ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест» – пилотная площадка по введению и реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, где ведется целенаправленная работа по созданию комплексной универсальной безбарьерной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья. Материально-техническая база и кадровые ресурсы в школе (учителя-дефектологи, логопеды, специальные психологи, воспитатели, тьюторы, сопровождающие) соответствуют современным требованиям образования.

Обучающиеся школы-интерната выступают на городских, областных, региональных и общероссийских конкурсах и спортивных мероприятиях, имеют грамоты и дипломы. Выпускники ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест» успешно учатся в вузах города Екатеринбурга (УрФУ, УрГПУ), СПО (Областной техникум дизайна и сервиса, ГБПОУ СО «Сысертский социально-экономический техникум «Родник» и др.).

Только взаимодействие всех специалистов школы-интерната, системное сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями может обеспечить качество общего образования, усвоение социального и культурного опыта.

### **Литература**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 19.12.2012 № 273-ФЗ.
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
3. Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
4. Письмо Минобрнауки России от 11.03.2016 ВК-452/07 «Методические рекомендации по вопросам внедрения ФГОС ОВЗ».
5. «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Свердловской области до 2025 года» : постановление Правительства Свердловской области от 7.12.2017 № 900-ПП.

6. Алмазова О. В. Психолого-педагогическое диагностика : учебное пособие. 2-е изд. перер. и доп. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т ; Институт спец. образования УрГПУ, 2014. 305 с.

7. Алмазова, С Л. Методы психологической диагностики : учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 126 с.

8. Бгажнокова И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программно-методические материалы. Москва : Владос, 2007.

9. Кумарина Г. Ф., Токарь И. Е. Коррекционно-развивающее образование в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта : программа и методические рекомендации. М. : УЦ Перспектива, 2011. 44 с.

10. Умникова Е. Л., Кречетова Е. В., Мухаметьянова Н. А. Проектирование индивидуальных траекторий развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Екатеринбург : МБУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2012. 93 с.

11. Пузанов В. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : учебно-методическое пособие. Москва : Академия, 2003. 272 с.

**Чебыкин Евгений Васильевич**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

## **КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПЛОЩАДЕЙ В ШКОЛЕ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ**

**Аннотация.** В статье раскрывается методика изучения квадратных мер и вычисления площадей обучающимися с нарушенным интеллектом. Рассматриваются приемы коррекционной работы в процессе изучения данной темы, предупреждающие ошибки детей.

**Ключевые слова:** методика преподавания математики, методика математики в школе, методы обучения, коррекционная работа, изучение площадей, квадраты, специальные приемы обучения, адаптированные основные общеобразовательные программы, олигофренопедагогика, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта, дети с нарушениями интеллекта, школьники.

**Chebykin Evgeni Vasilyevich**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

## **CORRECTIONAL DIRECTION OF STUDYING AREAS IN SCHOOL, REALIZING ADAPTED BASIC GENERAL PROGRAMS**

**Abstract.** The article reveals the method of studying square measures and calculating areas for students with impaired intelligence. We consider the methods of correctional work in the process of studying this topic, warning of children's mistakes.

**Keywords:** methods of teaching mathematics, methods of mathematics at school, teaching methods, correctional work, studying areas, squares, special teaching methods, adapted basic general education programs, oligophrenopedagogy, intellectual disorders, intellectual disorders, children with intellectual disabilities, schoolchildren.

Вопрос измерения площадей и изучения квадратных мер является одним из основных на уроках геометрии в старших классах школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. Эта тема для обучающихся с нарушенным интеллектом представляет определенные трудности. Как отмечают М. Н. Перова и В. В. Эк, причиной незрелости геометрических представлений учащихся специальных (коррекционных) школ является недоразвитие способности к познавательной деятельности [1].

Исследуя особенности овладения элементами геометрии учащимися вспомогательной школы, П. Г. Тишин приходит к выводу, что обучающиеся с нарушенным интеллектом, правильно называя геометрический объект, не могут выделить в нем составные элементы, не знают названий элементов фигур. Появляется неправильная терминология: прямой угольник, тупоугольник. Они смешивают прямой угол, прямоугольный треугольник и прямоугольник. Знания учеников о том или ином геометрическом объекте оказываются формальными, не насыщенными определенным содержанием, сводятся к словесным формулировкам. Смысловая сторона слова не всегда выступает в роли ведущего фактора в произвольной деятельности умственно отсталых [3].

Нет достаточно четких представлений о геометрических фигурах и у учащихся старших классов. К геометрическим фигурам они относят миллиметр, квадратный сантиметр, кубический дециметр, понятия «вертикальный», «горизонтальный», предметы, которые они используют при изучении геометрического материала (линейку, циркуль, транспортир, резинку, карандаш).

Не дифференцируют старшеклассники и единицы длины, площади и объема. Они научены тому, что всегда, выполняя арифметические действия с мерами какой-то величины, в ответе получают те же самые наименования. А тут при изучении площадей, умножая линейные меры длины на линейные, получают меры площади. При вычислении же периметра в ответе получают меры длины. Не удивительно, что при вычислении периметра и площади прямоугольника учащиеся путают не только единицы измерения величин, но и формулы, по которым они вычисляются.

Специалисты указывают, что наряду с объективными причинами слабого усвоения геометрического материала учащимися с нарушенным интеллектом существуют недостатки в методике преподавания образовательного предмета учителями специальных (коррекционных) школ. Среди недостатков называется формализм формирования геометрических представлений, который выражается в следующем:

- недостаточная опора на кинестезию и тактильную чувствительность, чрезмерно большая опора на зрительное восприятие;
- недостаточное и несистематическое использование практической деятельности самих учащихся, малое количество практических работ по измерению, вычерчиванию фигур, моделированию, конструированию, лепке, слабая связь преподавания элементов геометрии с другими учебными предметами и особенно с уроками трудовой подготовки, с жизнью, с арифметическим материалом;

– недостаточное использование сравнений для дифференциации и классификации геометрических знаний, недостаточное внимание к вариативности заданий и упражнений.

Учителю школы, реализующей адаптированные основные образовательные программы, следует так организовать процесс обучения элементам геометрии, чтобы преодолеть характерные ошибки и трудности в овладении учащимися геометрическими знаниями, умениями и навыками. Для этого необходимо не давать обучающимся сразу большой объем учебного материала, а следует разбить его на небольшие порции, и по мере усвоения одной порции добавлять к нему следующую. Чтобы вычисление площади прямоугольника не стало формальным, не нужно спешить с ознакомлением школьников с формулой вычисления его площади. Для полноценного представления площади фигуры и единиц ее измерения нужно провести достаточное количество практических работ.

Прежде всего, нужно сформировать у обучающихся представление о площади прямоугольника как о месте, занимаемом внутри фигуры. Какова площадь прямоугольника, столько места он займет на парте, на столе, на классной доске, на любой другой плоскости. Чем больше прямоугольник, тем больше места он занимает на поверхности парты, доски, тем больше его площадь. На данном этапе площади прямоугольников сравниваются с помощью приема наложения. Причем обучающиеся не только смотрят, как этим приемом пользуется учитель, но и сами выполняют практические работы по наложению фигур, их обводке, раскрашиванию, сравнению площадей.

Но не всегда площади фигур можно сравнить наложением. В этом случае для сравнения площадей их измеряют. Например, педагог берет равносторонние (состоящие из одинаковых частей, следовательно, имеющие равные площади) квадрат и прямоугольник. Для этого квадрат делится пополам и из двух половинок составляется прямоугольник. На вопрос «какая фигура имеет большую площадь?» ученики затрудняются ответить, поскольку приемом наложения их нельзя сравнить – одна фигура не помещается внутри другой. Педагог переворачивает обе фигуры. С противоположной стороны они расчерчены на одинаковые квадраты. Ведется подсчет квадратиков, поместившихся внутри каждой фигуры. Их количество оказывается равным. Следовательно, площади квадрата и прямоугольника равны. «Мы измерили площади фигур», – констатирует педагог. «Что мы использовали в качестве единицы измерения площади?» – спрашивает учитель. После ответов обучающихся делается вывод: для измерения площадей геометрических фигур мы использовали площади одинаковых квадратиков.



Необходимо вспомнить единицы измерения других величин: масса тела измеряется единицами массы, время – единицами времени, длина – единицами длины. Единицы длины используются для измерения расстояний, но ими нельзя измерять другие величины, например, время. Точно так же обстоят дела и с площадями фигур. Площадь нельзя измерять линейными мерами, она измеряется площадями квадратов, принятых за единицу площади – это квадратный миллиметр (кв. мм), квадратный сантиметр (кв. см), квадратный дециметр (кв. дм), квадратный метр (кв. м). Ознакомление учащихся с квадратными мерами должно быть наглядно-действенным. Поэтому каждому ученику необходимо изготовить модели этих единиц площади. У таких квадратов каждая сторона равна единице длины. Их названия тоже сходны, к названиям линейных мер добавлено слово «квадратный». С мерами земельных площадей – аром и гектаром – лучше познакомить учащихся наглядно во время экскурсии на пришкольный участок.

Чтобы обучающиеся четко различали меры длины и меры площади, знали, чем они похожи и чем отличаются, нужно заполнить таблицу, в которой в натуральную величину помещаются модели единиц длины и площади. Наглядным будет сравнение единиц длины и площади в том случае, если каждый ученик сможет приложить модель линейного сантиметра к квадратному сантиметру, линейного дециметра – к квадратному дециметру. Здесь уместно сравнить соотношение линейных и квадратных мер. Например, в одном линейном дециметре десять сантиметров, а в одном квадратном дециметре – сто квадратных сантиметров. Для подсчета квадратных мер, содержащихся в другой квадратной мере, большей по размеру, можно использовать миллиметровую бумагу, расчерченную на квадраты со сторонами 1 мм, 1 см, 1 дм.

На последующих уроках проводим ряд практических работ по измерению площадей квадратов и прямоугольников:

а) путем полного наложения моделей квадратных единиц на поверхность фигуры, площадь которой измеряется;

б) путем наложения и обводки одной модели единицы площади и построения сети квадратов, каждый из которых равен мерочке-эталоны;

в) путем расчерчивания поверхности фигуры с помощью линейки на единичные квадраты;

г) путем измерения длины и ширины прямоугольника и определения количества квадратных мер, которые могут уместиться по его длине в одном ряду, и количества таких рядов;

д) путем измерения длины и ширины прямоугольника (основания и высоты) и перемножения полученных чисел.

В процессе выполнения практических работ обучающиеся убеждаются, что площадь фигуры измеряется квадратными мерами, что измерить площадь фигуры – это значит узнать, сколько квадратных мер площади уложится на ее поверхности. Каждый раз количество квадратных мер, укладываемых в одном ряду, оказывается равным длине прямоугольника в линейных мерах, а количество таких рядов – ширине прямоугольника. В результате практической деятельности учащиеся приходят к выводу, что достаточно измерить длину и ширину фигуры, полученные числа перемножить, чтобы узнать, сколько квадратных мер поместится на ее поверхности, не выкладывая модели единиц площадей так, как это делали раньше. Форма записи результата будет выглядеть иначе, не так, как в массовой школе. Например:

Площадь прямоугольника ABCD  $6 \text{ кв. см} \times 4 = 24 \text{ кв. см}$

По мере усвоения материала можно будет постепенно ввести и буквенное обозначение площади  $S$ , и написание квадратных мер с показателем степени, не вдаваясь в подробности, что такое степень. Особое внимание следует уделить различению площади геометрической фигуры и ее периметра. Учащиеся недостаточно четко различают эти понятия. Поэтому М. Н. Перова и В. В. Эк рекомендуют выполнить всем учащимся приемы сравнения, противопоставления, практические работы по измерению периметра и площади прямоугольника и квадрата [2].

Использование практической деятельности в коррекционных целях помогает преодолеть разрыв между образами, полученными в результате теоретических знаний, и реальными вещами, нашедшими отражение в них.

### Литература

1. Перова М. Н., Эк В. В. Методика обучения элементам геометрии в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида. М. : Классик Стиль, 2005. 176 с.
2. Перова М. Н., Эк В. В. Изучение периметров и площадей во вспомогательной школе // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей : межвузовский сборник научных трудов. М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. С. 66-72.
3. Тишин П. Г. Особенности овладения элементами геометрии учащимися вспомогательной школы // Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения : сб. науч. тр. / отв. ред. В. В. Воронкова. М. : Изд-во АПН СССР, 1984. С. 51-64.

**Шадрина Надежда Павловна**

*Учитель, государственное казённое общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Татищева, 78; e-mail:esh73@inbox.ru*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ В КЛАССАХ С УГЛУБЛЕННОЙ ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКОЙ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье представлен опыт деятельности по решению задач обеспечения доступности образования для детей и подростков со сложными нарушениями развития в 10-12 классах с углубленной трудовой подготовкой на основе индивидуализации содержания и технологий образовательного процесса, в частности через обучение детей основам экономических знаний.

**Ключевые слова:** социально-трудовая адаптация, основы экономических знаний, грамотное потребительское поведение, методика преподавания математики, старшеклассники, дети со сложными нарушениями развития, сложные нарушения развития, трудовая подготовка.

**Shadrina Nadezhda Pavlovna**

*Teacher, State Educational Institution of Sverdlovsk Region "Ekaterinburg School № 1, Implementing Adapted Basic General Education Programs", Ekaterinburg, Russia*

### **FORMATION OF BASES OF ECONOMIC KNOWLEDGE IN THE COURSE OF MATHEMATICS IN CLASSES WITH IN-DEPTH VOCATIONAL TRAINING, SPECIAL (CORRECTIONAL) SCHOOL**

**Abstract.** The article presents the experience of activities to address the problems of ensuring access to education for children and adolescents with complex developmental disorders in classes 10-12 classes with in-depth training on the basis of individualization of the content and technologies of the educational process, in particular through teaching children the basics of economic knowledge.

**Keywords:** social and labor adaptation, basics of economic knowledge, competent consumer behavior, methods of teaching mathematics, high school students, children with complex developmental disorders, complex developmental disorders, labor training.

Особенность комплектования школы, опыт работы с учащимися и их родителями обозначили наиболее актуальную в настоящий момент проблему обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющими сложный дефект развития и обучающимися в 10-12 классах с углубленной трудовой подготовкой.

Анализ состояния здоровья учащихся школы показывает, что более половины детей имеют сложные дефекты развития, то есть сочетание психических и физических недостатков. Уровень сочетания сложности дефектов и количественный состав детей со сложными нарушениями ежегодно увеличивается. Особенностью же классов с углубленной трудовой подготовкой в настоящий период является комплектование их детьми, которые по состоянию здоровья, по уровню сформированности адаптационных механизмов не готовы пока работать или продолжать обучение в системе профессионального образования, это, в том числе, и дети-инвалиды, среди которых более половины проходили образовательный курс в условиях индивидуального обучения на дому. Уровень социализации данной группы детей крайне низкий, недостаточный уровень основ экономических знаний и практическое отсутствие навыков их применения. Обучающиеся не владеют навыками самостоятельного применения элементарных знаний на практике.

Одним из важнейших предметов, способствующих социализации данной категории детей в 10-12 классах, является курс математики.

Традиционный курс математики предполагает изучение определенного учебного материала. Он решает задачи преподавания математики в специальной (коррекционной) школе для того, чтобы:

- дать учащимся доступные количественные, пространственные и временные представления;
- использовать процесс обучения математики для повышения уровня общего развития учащихся и коррекции недостатков их познавательной деятельности и личностных качеств;
- воспитывать у учащихся целенаправленность, терпеливость, работоспособность, настойчивость, трудолюбие, самостоятельность.

Анализ предметного содержания традиционного курса математики выявил противоречие между потребностью овладения практическими навыками использования математических знаний, способностью их применения в современной ситуации и традиционным содержанием, ориентированным на приобретение учащимися определенных знаний, умений и навыков в большей степени абстрактного содержания. Особенно остро данное противоречие проявляется при обучении детей со сложным дефектом, имеющими низкий социальный опыт и возможность использования практических навыков в жизни.

Учет требований современного образования, особенностей комплектования классов в значительной степени нашел свое отражение в скорректированной программе курса математики 10-12 классов.

Данный курс ориентирован на овладение учащимися основ экономических знаний через использование доступных математических по-

ятий и приемов работы, использование знаний в несколько измененной или новой ситуации, в практической деятельности.

Он предполагает обучение учащихся решению жизненно важных экономических задач. Учащимся предлагается программный материал, содержащий доступные для усвоения экономические и математические понятия, направленный на более осознанное овладение учащимися профессиональными знаниями и их социализацию.

Основной задачей курса является обучение учащихся умениям применять на практике полученные математические знания и умения, отрабатывать умение видеть в быту постоянно возникающие математические ситуации, научить на основании ситуации составлять и решать различные жизненно важные задачи. Предполагается освоение учащимися знаний, непосредственно связанных с жизнью и повседневной хозяйственной практикой человека. Курс построен на применении проблемно-поисковых методов обучения при ознакомлении умственно-отсталых учащихся с элементами экономики. Принципом построения урока математики является постановка жизненно важной ситуации и отработка на этом материале умения применять и совершенствовать уже имеющиеся математические знания и навыки. Учащимся предлагаются наиболее насущные жизненные задачи, требующие от человека постоянного принятия решений, выбора. Например, это могут быть задания по проблеме «Планирование расходов семейного бюджета», «Семейные сбережения», «Социальная защита населения – ее назначение», «Проблемные ситуации прогнозирования. Что выгоднее: дешевые или дорогие товары длительного пользования?», «Налоги», «Наследство» и т. д. Создание проблемных ситуаций на уроке направлено на то, чтобы стимулировать учащихся к размышлениям, научить отбирать и комбинировать информацию для решения предложенной задачи, нахождения ответа. На уроке необходимо уделять большое внимание не столько запоминанию учащимися новой информации, сколько пониманию причинно-следственных связей, рассуждениям учащихся.

Целью курса математики является:

- формирование элементарных представлений об экономике;
- выработка адекватных представлений о повседневной экономической ситуации в семье;
- обретение навыков анализа конкретных семейных экономических ситуаций;
- формирование умений делать экономический выбор, принимать самостоятельные экономические решения в личной жизни, быть «хозяйном»;

– освоение навыков грамотного потребительского поведения, формирование потребительской культуры.

Например, при работе по теме «Нахождение процента от числа и числа по проценту» решаются задачи на:

- нахождение подоходного налога от заработной платы;
- вычисление дохода по различным видам вклада в сбербанк;
- определение выгоды от пользования дисконтной картой и т. д.

При работе «Меры площади, единицы измерения величины площади. Измерительные инструменты. Соотношение мер площади»

Выполнение упражнений на преобразование мер площади. Выполнение упражнений на сравнение площадей. Понятие погонного и квадратного метра, их сравнение. Практическая работа на местности по определению земельного участка.

Решение задач на:

- определение необходимого количества того или иного строительного материала для ремонта (обои, побелка, штукатурная смесь и т. д.);
- определение стоимости этого материала;
- расчет покупки в зависимости от стоимости погонного и квадратного метра коврового покрытия. Приобретаемая выгода.

Содержание задач составляется из материала предметного содержания курсов трудового обучения по изучаемым профилям. Данная работа способствует формированию у учащихся основ экономической культуры. Для реализации преемственных связей в процессе преподавания математики разработаны сборники заданий с предметным содержанием различных учебных курсов, основ экономических знаний, что значительно повышает уровень формирования адаптационных способностей детей, имеющих сложный дефект.

Опыт работы в данном направлении показывает значительный рост социальной зрелости ребенка со сложным дефектом, позволяет решить вопросы профессионально-трудовой ориентации и социально-бытовой адаптации, что позволяет продолжить обучение в профессиональных училищах или в классах с углубленной трудовой подготовкой.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [2; 4].

### **Литература**

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие для вузов. М. : Владос, 2004. 368 с.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. М. : Владос, 2010. 239 с.
3. Дети с ограниченными проблемами: проблемы в нарушении развития и инновационные тенденции в обучении и воспитании : хрестоматия по курсу

«Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. М. : АСПЕКТ, 2005. 448 с.

4. Платонова Н. М. Программно-методическое обеспечение для 10-12 классов с углубленной трудовой подготовкой в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида : пособие для учителя / под ред. А. М. Щербаковой, Н. М. Платоновой. М. : Гуманитарный изд. центр «Владос», 2006. 331 с.

**Ярош Елена Александровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клинического дисонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: yaroshea@mail.ru*

## **КОМПЕНСАТОРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ФФНР У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Преодоление речевых нарушений у детей в условиях современного инклюзивного образования является многоаспектной научной проблемой. В логопедической практике дошкольных образовательных организаций актуальными остаются вопросы поиска оптимальных логопедических технологий, позволяющих осуществить полноценную коррекцию речевых нарушений у детей и включить их в различные коммуникативные ситуации, формируя основу для развития всесторонней языковой личности и фонда компенсаторного общения.

Дошкольники с ФФНР при дизартрии являются самой распространенной группой детей с речевыми нарушениями, посещающими общеобразовательные дошкольные организации. Важно осуществить своевременную коррекцию речевых нарушений, а также вторичных отклонений, проявляющихся в декоммуникации, специфических расстройствах высших психических процессов (мышления, внимания, памяти, восприятия), особенностях развития эмоционально-волевой сферы.

Оптимально решить выше обозначенные проблемы возможно при реализации компенсаторной технологии формирования самокомпенсации при коррекции ФФНР у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Вопросам раскрытия теоретико-методологических основ, целевых установок, реализации адаптивной модели механизма самокомпенсации за счет формирования компенсаторного фонда общения у данной категории детей посвящена данная статья.

**Ключевые слова:** компенсаторные технологии, межличностное общение, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, псевдобульбарная дизартрия, инклюзивное образование, инклюзии, коммуникативные навыки, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, развитие речи, детская речь, речевая деятельность, дошкольники.

**Yarosh Elena Aleksandrovna**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinical Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

## **COMPENSATORY TECHNOLOGIES FOR THE CORRECTION OF PHONETIC-PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT**



## IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATION IN AN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT

**Abstract.** Overcoming speech disorders in children in the context of modern inclusive education is a multidimensional scientific problem. In the speech therapy practice of preschool educational organizations, the issues of finding optimal speech therapy technologies that allow for the full correction of speech disorders in children and include them in various communicative situations remain relevant, forming the basis for the development of a comprehensive language personality and a fund of compensatory communication.

Preschoolers with phonetic-phonemic speech underdevelopment in dysarthria are the most common group of children with speech disorders who attend general preschool organizations. It is important to carry out timely correction of speech disorders, as well as secondary deviations, manifested in discommunication, specific disorders of higher mental processes (thinking, attention, memory, perception), features of the development of emotional-volitional sphere.

Optimally, the above mentioned problems can be solved with the implementation of a compensatory technology for the formation of self-compensation in the correction of phonetic-phonemic speech underdevelopment in preschool children with mild pseudobulbar dysarthria. The disclosure of the theoretical and methodological foundations, targets, implementation of an adaptive model of the mechanism of self-compensation due to the formation of a compensatory communication fund for this category of children is covered in this article.

**Keywords:** compensatory technologies, interpersonal communication, phonetic and phonemic speech underdevelopment, pseudobulbar dysarthria, inclusive education, inclusions, communication skills, preschool speech therapy, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, speech development, children's speech, speech activity, preschool children.

Современная образовательная ситуация активно развивается в сторону создания инклюзивного образовательного пространства в дошкольных и школьных общеобразовательных организациях, позволяющих одновременно осуществлять полноценную коррекцию нарушений в развитии у детей с ограниченными возможностями здоровья и успешно их социализировать в детской среде, компенсируя возможные вторичные отклонения. В логопедической практике дошкольных образовательных организаций часто создаются инклюзивные группы для детей с речевыми нарушениями и чисто говорящих детей. Самой распространенной группой детей с речевыми нарушениями являются дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее – ФФНР) при легкой степени псевдобульбарной дизартрии.

Для данной категории детей характерны специфические нарушения произносительной стороны речи, вызванные нарушениями иннервации

речевого аппарата и несформированностью фонематических процессов [2]. Исследования показали, что помимо специфических нарушений речевой сферы у дошкольников с дизартрией отмечается несформированность психологической базы речи (мышления, внимания, памяти, восприятия), специфические особенности эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся в снижении мотивации к логопедической коррекции в целом, либо ее неустойчивостью.

Психолингвистический анализ своеобразия становления языковой личности ребенка с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии позволяет утверждать, что детям с данным речевым дефектом свойственны определенные нарушения не только эмоционально-волевой сферы и познавательных процессов, но и вербальных и невербальных средств коммуникации, что в совокупности приводит к трудностям в процессе общения со сверстниками, затрудняя активизацию компенсаторных возможностей детского общения при коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи [5]. Часто при такой сложной общей структуре дефекта недостаточно коррекционных занятий в рамках логопункта дошкольной образовательной организации. Все это с необходимостью заставляет искать новые нетрадиционные формы логопедического воздействия при работе с детьми, имеющими ФФНР при легкой степени псевдобульбарной дизартрии в условиях инклюзии.

Изучение своеобразия языковой личности дошкольника с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии показало наличие влияния уровня сформированности фонетико-фонематической стороны речи на ее становление, проявляющееся в искажении формирования общей структуры коммуникативных потребностей, снижении коммуникативной активности. Рассмотрение психолингвистических механизмов самокомпенсации речевых нарушений в контексте развития коммуникативных процессов дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии показало, что в основе формирования данных механизмов находится «компенсаторное общение», способствующее усвоению механизмов производства и восприятия сегментных и суперсегментных фонем, формированию мотивации к устранению речевого дефекта, позволяющее создать условия для формирования эмоционально-выразительных, коммуникативно-познавательных и мотивационно-потребностных предпосылок развития речи, для которых характерна общая дефицитарность при становлении языковой личности ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [3].

Поскольку ребенок в онтогенезе овладевает фонетической стороной речи на фоне развития общения со сверстниками и взрослыми, а результаты исследований показали искажение именно коммуникатив-

ной основы при становлении языковой личности интересующей нас категории детей, то необходимо создать условия для полноценной коммуникации со сверстниками и взрослыми, что будет способствовать не только развитию и коррекции фонетической стороны речи, но и позволит актуализировать опыт применения вербальных и невербальных средств в различных ситуациях общения. Включение ребенка в коммуникативную деятельность возможно только при наличии у него стойкой мотивации. Принципиальное значение в связи с этим имеет организация коммуникативной деятельности ребенка так, чтобы она ему была интересна [5].

Благодаря активизации межличностной коммуникации детей при наличии стойкой положительной мотивационной включенности возможно создать психолого-педагогические условия для формирования самокомпенсации при коррекции фонетической стороны речи (звуко-произношения и просодики), учитывая своеобразие механизмов становления языковой личности ребенка с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Теоретико-методологической основой разработки адаптивной модели механизма самокомпенсации ФФНР у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии явились следующие теории и концепции:

1. Теория о компенсаторных резервах мозга ребенка раннего возраста, физиологическая триада компенсации (И. П. Павлов, В. М. Бехтерев, П. К. Анохин, В. А. Киселев и другие).

2. Теория о компенсации Л. С. Выготского.

3. Психолингвистические теории о процессе речепорождения и речевосприятия (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, Т. В. Ахутина, Л. А. Чистович, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин и другие).

4. Теория о закономерностях становления фонетической стороны речи, о роли функциональной связи между двигательным и речеслуховым анализаторами в ее становлении (А. Н. Гвоздев, Е. Н. Винарская, Е. И. Исенина, О. Е. Грибова, И. А. Зимняя и другие);

5. Теория общения и его компенсаторных возможностях (Д. Гибсон, М. И. Лисина, А. Г. Рузская, В. И. Гладышев и другие).

Для реализации компенсаторных возможностей общения при коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии был разработан комплекс психолого-педагогических условий, способствующих формированию самокомпенсации у данной категории детей. Компенсаторная технология рассчитана на детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с ФФНР при легкой степени псевдобульбарной дизартрии.

В разработанной адаптивной модели центральным компенсаторным звеном является коммуникативный компонент, на базе которого реализуются мотивационный, речеслуховой, просодический, моторный компоненты. Целью реализации коммуникативного компонента модели механизма самокомпенсации ФФНР является включение детей в «пространство общения», где построение коммуникативно-развивающей среды группы, организация непосредственно образовательной деятельности направлены на создание ситуаций общения, в которых дети не только познают языковую действительность, но и имеют возможность постоянно закреплять полученные речевые знания и навыки в различном речевом контексте.

Все коммуникативные ситуации, в которых задействованы дети, можно разделить на:

- мотивационные, предполагающие создание условий для положительной динамики мотивов, мотивационной включенности ребенка в процесс самокомпенсации;
- познавательные, предполагающие ознакомление с элементами языковой действительности, овладение навыком звукового анализа различного уровня сложности;
- компенсаторные, предполагающие закрепление навыков звукообразования, фонеморазличения, овладение интонационными конструкциями родного языка;
- интеракционные, предполагающие расширение и актуализацию речевого опыта детей, овладение нормами речевого общения и этикета, овладение невербальными средствами общения;
- практические, предполагающие практическую реализацию усвоенных вербальных и невербальных средств общения, норм речевого этикета.

Основным психолого-педагогическим условием, позволяющим сформировать механизмы самокомпенсации при коррекции ФФНР у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, является разработанная технологическая модель коммуникативно-развивающего занятия, в ходе которого реализуются специально спроектированные учителем-логопедом или воспитателем ситуации общения, обеспечивающие не только высокий эмоциональный уровень восприятия детьми коммуникативных процессов, но и их активное включение в эти процессы, что является важным условием формирования коммуникативно-активной языковой личности ребенка. Преобладающим методом при реализации модели занятия является коммуникативно-игровой. Коммуникативно-развивающие занятия реализуются по следующей структуре [8]:

1. Тема: фонетическая; грамматическая; лексическая; коммуникативная.

2. Задачи: компенсаторная; развивающая; познавательные.

3. Ситуации общения.

3.1. Мотив общения: познавательный; личностный; деловой; достижение; оценочный.

3.2. Задачи общения: познавательные; компенсирующие; коррекционно-развивающие; воспитательные.

3.3. Субъектная направленность общения: со взрослым; со сверстником.

3.4. Форма общения: ситуативно-ролевая; ситуативно-познавательная; ситуативно-деловая; внеситуативно-личностная беседа; проблемная.

3.5. Средства общения: вербальные; невербальные.

3.6. Стиль общения: гуманно-личностный, направленный на поддержку личности, помощь ей; эмоционально-положительный, направленный на создание эмоционально-комфортных условий общения во время занятий.

4. Руководство занятием: включенность взрослого в роли ведущего, старшего помощника, эрудита (прямое и опосредованное руководство занятием); мотивационная включенность, познавательный интерес к «игре-путешествию» детей (опосредованное руководство занятием, развитием его сценария).

5. Результат занятия: овладение элементами языковой действительности; компенсация фонетико-фонематических расстройств речи; актуализация речевого опыта, развитие коммуникативных навыков; эмоционально-положительное отношение к речевой деятельности.

Применение данной технологии при проектировании и организации логопедического воздействия в условиях инклюзивного образовательного пространства позволит включить всех детей в активную коммуникативную деятельность, что поможет, с одной стороны, оптимизировать процесс коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, а с другой, актуализировать опыт речевого и неречевого общения со сверстниками и взрослыми у всех детей группы, создав условия для полноценного развития языковой личности дошкольника как с речевыми нарушениями, так и без них.

### **Литература**

1. Ахутина Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса. М. : Изд-во МГУ, 1989. 215 с.
2. Винарская Е. Н. Современное состояние проблемы дизартрии. М. : Про-

свещение, 1973. 283 с.

3. Гладышев В. И. Компенсаторное общение. Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 1999. 292 с.

4. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 7-16.

5. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : МОДЭК, 2001. 432 с.

6. Коноваленко С. В. Коммуникативные способности и социализация детей 5-9 лет. М. : ГНОМ, 2001. 48 с.

7. Коротаева Е. В. Игровые модули общения / Е. В. Коротаева, Т. П. Кочкина, Т. А. Сутырина. Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 1995. 83 с.

8. Ярош Е. А. Путешествие по городу Красивой речи. Екатеринбург : Центр Проблем Детства, 2001. 444 с.

Научное издание

**Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц  
с ограниченными возможностями здоровья**

Уральский государственный педагогический университет.  
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)